Año LII Marzo 31 de 1933 Nº 723

EL MONITOR

DE LA

EDUCACIÓN COMÚN

ORGANO DEL CONSEJO NACIONAL DE EDUCACION

SUMARIO

(*Sigue*)

Redacción y Administración: RODRIGUEZ PEÑA 935
BUENOS AIRES



LA PROMESA DE LA EDUCACION PROGRESISTA (*)

Lo que hoy se denomina educación progresista (progressive education) fué en su origen un movimiento de reacción natural contra la pedantería, el formalismo y la crueldad por largo tiempo imperantes en algunas escuelas tanto de Inglaterra como de los Estados Unidos. El doctor Samuel Johnson estudiaba latín allá por 1725 en la Escuela Lichfield que tenía por director al señor Hunter. El gran lexicógrafo recuerda a su maestro en estos términos:

"Solía castigarnos de hecho sin conmiseración y no distinguía entre la ignorancia y la negligencia, pues lo mismo golpeaba a un niño por no saber una cosa que por no querer aprenderla. Hacía una pregunta y si el alumno no la contestaba, le aplicaba golpes, sin considerar si había tenido oportunidad de aprender a contestarla. Por ejemplo, llamaba a un niño y le preguntaba cómo se decía "palmatoria" en latín, cosa que el niño no podía esperar que le preguntaran. Ahora bien; si un niño supiese responder a todas las preguntas, no habría necesidad de maestro para enseñarle".

Procedimientos tan brutales han desaparecido virtualmente; pero todavía hay escuelas en que se intenta atiborrar de conocimientos la cabeza de un alumno; que consideran a la memoria como más importante que la razón y que permiten que el maestro sea un tirano legalizado que manda con mano férrea y sin guantes. Contra semejante sistema debía surgir necesariamente, tarde o temprano, una protesta.

La teoría convencional sostenida por el doctor Keates de antaño era una excrecencia del calvinismo y declaraba explícitamente: "Es preciso que este libro te agrade; de lo contrario, te obligaré a que encuentres placer en él". Siendo alumno de una escuela superior de Nueva York me ví obligado a prepararme para la escuela secundaria con el estudio a fondo del "Rasselas" de Johnson, quizás el más pesado de los llamados "clásicos" de nuestro idioma. Y cuando, rebelándome, anhelé algo vivamente interesante y pintoresco, me brindaron "Com-

---

(*) De la revista "Current History", de Nueva York, Nº 1, Vol. XXXVIII-1933.

pensation'' de Emerson, ensayo tan apropiado para un muchacho de 15 años como un traje de etiqueta para un indígena de Borneo. ¿Tengo la culpa de haberme dedicado secretamente a las ''novelas de diez centavos'' que relatan las aventuras del fascinante Nick Carter y de haber adquirido así una afición a los relatos policiales que han sido solaz de muchas horas deliciosas? Leía esas narraciones truculentas y excesivamente sazonadas porque me agradaban sobremanera. Cuando se reconoció oficialmente la importancia del interés como motivo para la adquisición del conocimiento, comenzó a desarrollarse inevitablemente una nueva filosofía de la educación.

La actividad del movimiento de la educación progresista es relativamente reciente. ''Mi credo pedagógico'', de John Dewey, apareció por primera vez en 1897; el artículo de Abraham Flexner ''La escuela moderna'' se publicó en la ''Review of reviews'' en abril de 1916; la Escuela Lincoln que es en muchos respectos el primer cuerpo de rebeldía organizada, fué establecida merced a un subsidio de la Junta General de Educación, en 1917. Apoyada por autoridades tan eminentes como Eliot, presidente de Harvard, la agitación se extendió hasta hacerse nacional. Dewey, que hace treinta y cinco años era una voz que clamaba en el desierto, se ha convertido en el apóstol de un culto. En 1933 proclamaron su orientación progresista instituciones como la Escuela Beaver, de Chesnut Hill, Mass., la Escuela Rural Diurna Buxton, de Short Hills, N. J., la Escuela de Tower Hill, en Wilmington, Del., la Escuela Park, de Baltimore, la Escuela Lincoln de Nueva York y muchas otras. Algunas escuelas oficiales, entre ellas las de Bronxville, las de Garden City y las de Manhasset funcionan regidas por los principios ''progresistas''. La ''Progessive Education Association'', fundada después de la guerra mundial, cuenta con más de 7.000 miembros, tiene su cuartel general en Wáshington y publica desde hace diez años una revista titulada ''Progressive Education''. La literatura sobre el tema es copiosa y estimulante. Por ella, los maestros han sido llevados a volver a examinar sus propósitos y a determinar su orientación profesional. Las aguas de la educación, que en 1890 tenían total sosiego de pantano, han sido revueltas hasta el fondo y no es de sorprender que a veces parezcan turbias.

Varios motivos me indujeron hace algunos meses a averiguar qué se entendía realmente por educación progresista y qué se estaba haciendo en ese sentido. Por el hecho de proceder de una escuela antigua y por lo tanto juzgada generalmente de tendencia conservadora, he sido mirado con cierta desconfianza. Pero he procurado mantener mi espíritu abierto a todo y conservar la actitud de uno que quiere saber,

no la de un polemista. He leído cuanto han escrito sobre el tema John Dewey, Bertrand Russell, Gertrude Hartmann, Eugene R. Smith, Hughes Mearns, Edward Yeomans, Everett Dean Martin, William H. Kilpatrick, Alexander Meiklejohn, L. V. Stott y otros. Estoy preparado para resumir mis conclusiones.

Supongo que nadie duda de que la educación progresista considerada meramente como una crítica de ciertas condiciones existentes ha sido una cruzada saludable y valiosa. Mucha gente se ha preguntado por qué el proceso de aprender es considerado por tantos niños como inherentemente desagradable. La curiosidad intelectual es al parecer una herencia racial. Tienen los niños un anhelo ingénito por saber. Los más pequeños preguntan incesantemente: "¿por qué?, ¿cómo?, ¿para qué?" y todos los chicos miran con reverencia al mayor que les enseña a remontar una cometa o a atajar la pelota en el baseball. Pero los mandan a la escuela y tenemos al chicuelo de Shakespeare: "El colegial lloroso, con su bolsita y su reluciente cara matutina, que, con arrastrada lentitud de oruga va de mala gana a la escuela".

No sólo iba por lo común de mala gana, lo que ya es harto malo; sino que, a menudo, comprendía que nada aprovechaba de su experiencia escolar. El maestro y el libro de texto llegaban a ser no sólo aburridos sino también molestos, penosa prueba impuesta por el destino como parte de la transición de la niñez a la madurez. Excepto algunos reaccionarios remachados, casi todos los que ejercen la profesión docente reconocen que nuestras prácticas de enseñanza requieren revisión.

No es difícil quejarse, objetar y criticar. Menos fácil es formular un plan constructivo, sobre todo uno que sea aceptado unánimemente. Es evidente que la educación progresista se apoya en métodos nuevos, pero resulta difícil para uno de afuera descubrir una definición o definiciones en las que estén de acuerdo todos los educadores progresistas. "Mi credo pedagógico" del profesor Dewey, aceptado por sus secuaces como evangelio auténtico, es un documento extraordinariamente vago, copioso en frases cuya sonoridad no explica su obscuridad. No sé qué valor práctico tendrán para un maestro de la Academia Libre de Utica las siguientes palabras del señor Dewey: "Creo que la educación debe ser concebida como una continua reconstrucción de la experiencia; que el proceso y el fin de la educación son una y la misma cosa". O leer esta desconcertante frase: "Creo que la materia — tema del plan de estudios escolar debe señalar una diferenciación gradual de la primitiva unidad inconsciente de la vida social". Suena bien, pero para la mayoría de los lectores, no significa nada.

El maestro quiere saber qué debe hacer. El Profesor Dewey, tan estimulante como es, responde con ideas nebulosas, de las cuales sólo los iniciados pueden extraer un plan práctico. He leído muchos artículos sobre la educación progresista, que me dicen claramente lo que está mal. Pero es el caso que yo sé bien lo que está mal. Aquello que rara vez hacen es definir una política o un método mediante el cual se pueda sustituir lo malo por lo bueno permanente.

Los preconizadores más activos de la educación progresista no dejan de advertir — como uno de ellos que me escribió al respecto, — que sus detalles cambian continuamente, que se alcanzan algunos objetivos y que entonces se emprenden nuevos objetivos. En otras palabras, debe ser considerada como una tentativa "para mantener a los educadores atentos a los progresos que se realizan en teoría educativa y mantener la práctica de la educación en el acuerdo más inmediato posible con el desarrollo de esa teoría". El "Journal of Education", del otoño de 1932, recogió las respuestas de diez y siete "expertos en el dominio de la educación", a la franca pregunta: "¿Qué es una escuela progresista?" Muchas de las respuestas serían aceptadas por todo maestro razonable. William F. Russell, decano del Colegio de Maestros, declaró: "Una escuela progresista es aquélla que tiene suficiente respeto de las tradiciones del pasado para emplearlas como guía en la práctica futura, y a la vez suficiente penetración de las condiciones del presente y de los probables cambios del futuro como para estar dispuesta de buen grado a instituir cambios". De acuerdo con esta definición las escuelas de Groton, Mercersburg y Exeter debieran ser consideradas progresistas.

Algunos de los "expertos" respondieron exponiendo su propio concepto de las "escuelas tradicionales", levantando así muñecos de paja que luego procedían a destrozar. El inspector Samuel E. Burr, de Glendale, Ohio, decía, por ejemplo: "Las escuelas tradicionales establecieron tipos de grupos que son absolutamente impersonales y enteramente rígidos", figura que dista de ser exacta para describir cualquiera de las escuelas tradicionales que conozco. Además, varias respuestas insistían particularmente en que no tenían parentesco alguno con los extremistas. J. Asbury Pitman, presidente del Colegio de Maestros Salem, de Massachusets, opina: "La doctrina de los ultraprogresistas de que se debe permitir, y aun estimular al niño, para que haga lo que quiera, cuando quiera y como quiera, es absolutamente falaz".

En conjunto, la más cabal exposición de las finalidades "progresistas" es la que da Henry W. Holmes, decano de Harvard quien dice

brevemente que una escuela "progresista" "acentúa la libertad de movimiento para los niños; una vida dentro de la escuela tan natural y sencilla como puede ser alcanzada; una sustitución en todo lo posible del interés y del placer en el trabajo y un sentido del valor real del estudio para todos los motivos ulteriores, recompensas y castigos". El único inconveniente en todo esto está en que la mayoría de mis amigos de las "escuelas tradicionales" aceptan sus principios esenciales considerándolos en gran parte como representativos de sus propios ideales. A pesar de esa falta de unanimidad, la educación progresista ha realizado mucho en la práctica. Deseo ahora sugerir lo que he descubierto no sólo en mis visitas a las escuelas, sino también conversando con los alumnos y con los padres de los alumnos. Uno comprueba, desde luego, muy distantes extremos. Algunas escuelas progresistas parecen carecer completamente de estabilidad y de sistema; otras son relativamente cautas. Pero todas ellas alientan ciertas teorías que pueden ser admitidas como típicas.

En primer término, la escuela progresista dedica gran cantidad de tiempo a estudiar, analizar y prescribir para sus alumnos individualmente. Una de las peores tendencias de la educación de tipo antiguo era la de tratar a un grupo de niños como si éstos fueran unidades de un pelotón militar, que podían ser manejados todos de la misma manera sin prestar atención a las diferencias individuales y a las anormalidades. Las mejores escuelas progresistas han aceptado la filosofía de la educación de John Dewey, el cual, si no me equivoco, sostiene que toda persona, joven o adulta, es diferente de cualquier otra persona, no sólo en impresiones digitales, sino también en potencialidades, temores y ambiciones. Por consiguiente, someten a cada alumno a varios "tests" psicológicos y de aptitud, mediante los cuales procuran hacer con su inteligencia lo mismo que un médico hace con su cuerpo, es decir, diagnosticar sus debilidades y corregirlas. Esas escuelas hacen mucho más que señalar en un alumno una clasificación de 77 para una materia y 54 para otra: procuran comprobar cuál es su habilidad natural y estimularlo para que alcance el grado determinado por su propio talento. Si fracasa, no se le desecha sumariamente, sino que se hace un esfuerzo por descubrir la causa de su fracaso. Es posible que padezca una afección de la vista; o que las condiciones de su hogar sean desfavorables; o que le preocupe alguna muchacha. En cualquier caso, las escuelas consideran que tienen una responsabilidad definida con cada alumno. He visto en el fichero de una de esas escuelas una suma de información de incalculable importancia para sus maestros.

En segundo lugar, las escuelas se adaptan a las necesidades del alumno. El doctor Eugene R. Smith declara que una escuela "debería ajustarse a las necesidades y posibilidades de sus alumnos en vez de encerrarlos en nociones preconcebidas". El doctor Asbury Pitman dice que los intereses y actividades de un niño "deben ser siempre considerados y empleados como medios para su educación". Llevada a su extremo esta teoría tiene por resultado todas las concesiones posibles a los deseos y aun a los caprichos de un alumno. Sin embargo, las escuelas progresistas mejor orientadas insisten sobre el desarrollo de los instintos sociales y así disponen las cosas para que todos los niños, excepto los marcadamente peculiares, trabajen juntos. Esta adaptación de la escuela a sus alumnos individuales significa que cada maestro debe poseer una comprensión simpática de los niños cuya instrucción le ha sido confiada y estar dotado de paciencia, bondad y tolerancia excepcionales. Todo procedimiento rutinario de pregunta y respuesta que se base en un libro de texto leído y "memorizado" por los alumnos fuera de la escuela debe ser abandonado cuando es preciso que cada niño sea tratado de diferente manera.

De ahí se sigue que el plan de estudios debe ser flexible, no fijo, rígido. Según el doctor Jesse H. Newlon, de la Escuela Lincoln, la instrucción cesa de tener carácter sucesivo. Pocas escuelas progresistas genuinas han establecido un curso formal de estudios para determinada clase o para determinado año. Los procedimientos varían de mes a mes, según la calidad y el progreso de los alumnos.

Se concede mucha importancia, especialmente en la enseñanza de los preadolescentes al "método de proyectos", que da muy buenos resultados con los niños menores. Sin duda pensaba en él el doctor Henry Suzzalo cuando escribía: "Todas las escuelas progresistas tienden a crear condiciones más que ordinarias para facilitar la expresión espontánea, la actividad en grupos, la efusión emotiva, la actividad física, la expresión espontánea manual y particularmente artística, el pensamiento de inspiración propia y la experiencia rica y variada". En ese período los estudiantes visitan muelles, estaciones de ferrocarril, mercados; construyen modelos en miniatura de edificios; estudian un producto natural, por ejemplo el algodón, desde la siembra hasta que llega al consumidor. Ninguna contribución hecha por las escuelas progresista ha sido más significativa que su propósito, aparentemente logrado, de ofrecer experiencia interesante y agradable para los niños pequeños.

Con los alumnos mayores el método de proyectos es, posiblemente, menos fructífero. En la Escuela Lincoln, por ejemplo, los que aspiran

a ingresar en el colegio secundario son sometidos a un curso de preparación que no se diferencia mucho del que habrían recibido en cualquiera de las "escuelas tradicionales" que preparan a sus alumnos para Harvard y Yale. Los maestros "progresistas" aseguran que se procede así en razón de la necesidad práctica de habilitar a los estudiantes para responder a los exámenes fijados por la Junta de Exámenes de Ingreso; pero queda el hecho de que las escuelas progresistas no ignoran el cuerpo de instrucción que conduce a los exámenes de ingreso para los establecimientos secundarios. Sin embargo, en general, la tendencia en la educación progresista es inequívocamente la de desechar las materias específicas, concebidas como compartimientos impermeables y amalgamar todos los elementos de cultura.

Y esa tendencia ha sido acompañada por mejoramientos definidos en la forma de instrucción. Algunos de los que el doctor Henry W. Holmes llama "las formalidades externas y los mecanismos de la educación" han sido abandonados. Las escuelas progresistas han realizado grandes adelantos en arquitectura escolar, particularmente en el sentido de la buena iluminación y la buena ventilación. En las escuelas progresistas los asientos ya no están fijos en el suelo y en hileras; se ha reducido a lo mínimo las restricciones físicas de los alumnos y se considera práctica reprochable la disciplina por imposición del maestro. Se concede importancia a "las actividades sociales y creadoras que tienden a propiciar el crecimiento natural del niño". En muchas de esas escuelas no se practican exámenes regulares y se desecha los repasos forzados. Más aún, las únicas clasificaciones se basan en la laboriosidad y en las aptitudes seguras, no en los trabajos hechos.

Herbert Spencer decía muy sensatamente: "Mientras la adquisición del conocimiento sea habitualmente repugnante habrá una tendencia predominante para abandonarla apenas falte la coerción de padres y maestros". Recordando esta frase, el maestro "progresista" no se inquieta por el hecho de que el proceso de educación parezca un juego a sus alumnos; al contrario, a menudo recurre a los juegos, considerándolos indispensables para su programa. Para ese maestro la acumulación de hechos es mucho menos importante que el desarrollo de hábitos, apreciaciones y habilidades e inculcar en el alma de sus alumnos que la verdad, la belleza y el buen tino valen la pena de ser cultivados, tanto a los 80 años como a los 18. Está persuadido de que los niños deben aprender, no "ser enseñados" y que se aprende de una manera activa más bien que pasiva. Por consiguiente, no le preocupa

la uniformidad; estima sobre todo la originalidad y procura que sus alumnos se conviertan en directores de sí mismos y no en meros ecos suyos. En la mayoría de las escuelas progresistas se endulza la píldora educativa.

Las escuelas progresistas rechazan vehementemente todo propósito utilitario. Sin embargo, como el doctor John R. Clark, de la Escuela Lincoln, creen que toda educación debe concordar con los términos de nuestra cultura occidental y mantenerse en contacto con la vida. Algunas de esas instituciones, como la Escuela Beaver han realizado cosas admirables no sólo habilitando a sus alumnos para la apreciación de las bellas artes, sino también despertando la facultad creadora latente.

La educación progresista ha librado a la enseñanza de ciertos grillos impuestos por la herencia del pasado. El libro de Edward Yeoman "Juventud maniatada", (1928), que es un alegato en favor de una teoría y una práctica en educación más depurada, ha expresado en frases claras y terminantes los ideales de los progresistas. Han tratado de obtener libertad haciendo a un lado edictos y sanciones y sustituyendo una nueva teoría. Quieren que la teoría en la educación venga, no del maestro sentado detrás de su pupitre, sino de los mismos niños.

Los más ilustrados de los jefes del pensamiento progresista insisten en que en la educación "el espíritu es más importante que la forma". Declaran que el movimiento progresista ha realizado una gran obra transformando lentamente nuestras escuelas públicas en muchas de las cuales sus ideas fundamentales han sido ya aceptadas como axiomáticas. No hay duda de que el extremismo, que en otro tiempo parecía tan ominoso, ya no asusta a nadie. Su historia se parece a la de los Populistas de 1890, entonces tan temidos y cuya plataforma aceptan ahora en muchos detalles todos los partidos más conservadores. El movimiento progresista habría sido saludable aunque no hubiese hecho más que compeler a los maestros a madurar razones sólidas para la fe que había en ellos. Pero ha hecho algo más. Ha realizado mucho de constructivo al reconocer la diferencia en las aptitudes y habilidades de los alumnos, al sustituir la compulsión por el interés como fuerza motriz en la educación y al redimir a las escuelas del culto ciego del pasado.

En su funcionamiento práctico, juzgando por la observación de alumnos y de sus padres, las escuelas progresistas, han demostrado debilidades que no pueden ser ignoradas. Un padre inteligente que tiene sus hijos en escuelas progresistas y experimentales, escribe: "En

mi opinión, muchas de esas escuelas progresistas conceden demasiada libertad, sin guía alguno y sin establecer en el niño un sentido de la responsabilidad de su propia conducta y sin desarrollar en él la determinación de trabajar lo mejor que pueda y elevarse a un nivel superior en el cumplimiento de sus deberes". Otro crítico cree notar que la finalidad en muchas de las escuelas progresistas es simplemente entretener a los alumnos y que la concesión con sus modalidades transitorias les tolera la formación de malas costumbres. Varios padres con quienes he hablado me dijeron que sus hijos creían que era fácil haraganear en las escuelas progresistas. He obtenido confesiones semejantes de algunos amiguitos míos.

Mi conclusión, a la que he llegado después de cuidadoso examen de los testimonios es la de que una escuela progresista está siempre en algún peligro de sucumbir al sentimentalismo y de mimar a sus alumnos, a veces sin darse cuenta de que lo está haciendo. Librados a sus propias inclinaciones los niños eligen a menudo el camino más fácil y así no necesitan desarrollar un espíritu perseverante y porfiado. La vida cotidiana abunda en obligaciones más bien desagradables y una de las tareas de la escuela consiste en preparar a los niños para afrontarlas. Un peligro del movimiento progresista es ese diletantismo, esa inconstancia e irregularidad en la adquisición del conocimiento. He notado en las escuelas progresistas una tendencia de los niños a entretenerse ligeramente con una forma de expresión propia y en seguida con otra, sin concluir lo que habían empezado. Empiezan por la mañana a modelar con arcilla y luego, en un momento de aburrimiento, se ponen a trabajar con acuarela.

Creo que cualquier persona, niño o adulto, ganará en carácter si se le obliga de vez en cuando a realizar hasta acabarla una tarea que no le agrada y aun que detesta. La escuela de tipo antiguo, con su severidad implacable, obligaba a menudo a sus alumnos a apretar los dientes y a poner todo el espíritu con porfiado ahinco en el trabajo. Y aunque esto era entonces penoso para sus víctimas, las preparaba para situaciones similares que encontrarían más tarde en la escuela secundaria o en el mundo del trabajo. Las escuelas progresistas que funcionan desde hace más tiempo han llegado a decidir que bajo ciertas circunstancias la disciplina debe ser más rigurosa y que llega un momento en que el niño debe aprender ciertas materias de enseñanza, le gusten o no. En una de las mejores escuelas progresistas de los Estados Unidos ví a los alumnos de décimo grado en clase de inglés escribiendo y analizando frases en el pizarrón, de la más típica manera antigua. Evidentemente no se trataba de un "proyecto" elegido

por los alumnos. Debían estudiar ese punto y el maestro los dirigía y obligaba a ello. Esto sólo demuestra que ni aun en las escuelas progresistas se ha abandonado el sentido común.

Otra segunda crítica justificada es la de que la educación progresista tiene por resultado una instrucción que puede ser llamada miscelánea y sin coordinación. Si no hay programas, si el alumno no ve un plan de acción, puede llegar a confundirse. Algunos ex-alumnos de escuelas progresistas me explicaron, a modo de disculpa que entretenidos como estaban cuando estudiaban, no pensaron en correlacionar lo que aprendían. No habiendo adquirido habilidad para proseguir determinada tarea a horas fijas y por definido período de tiempo, esos alumnos se encuentran en situación desventajosa cuando tienen que afrontar las responsabilidades impuestas en el colegio secundario. Por fin, gracias a la fuerza de carácter innata o a la perseverancia heredada consiguen por lo general adaptarse a los métodos del colegio y ponerse a la par de los egresados de otras escuelas; pero los he oído quejarse amargamente de que no se hallaban preparados para afrontar la tarea firme y penosa indispensable para alcanzar determinado fin. Una virtud de las escuelas de tipo antiguo era la de insistir constantemente en la exactitud, la puntualidad, la precisión, la perseverancia y la dedicación concienzuda. No creo que todas las escuelas progresistas hagan lo mismo.

El buen éxito de una escuela progresista, como de una escuela llamada tradicional, depende de la personalidad de los que en ella enseñan. Beatrice Ensor, uno de los directores de la Asociación de la Educación Nueva, decía recientemente: ''El espíritu de la nueva educación es impalpable, aunque inequívoco. Puede estar ausente de una escuela ostensiblemente progresista y puede hallarse en escuelas sometidas al programa de estudios y carentes de todo el aparato de enseñanza moderno. El espíritu de la nueva educación está en el fondo del alma del maestro. Es un ideal personal y depende de un contagio personal si se quiere fomentarlo. Pero los maestros pueden ser muy diferentes en sus métodos. Algunos buenos maestros serán estrictos y exigentes; otros, tolerantes. Algunos serán impulsivos, casuales e irregulares; otros, serenos, ordenados y sistemáticos. Pero cada uno, en su manera individual, puede ser un estímulo y una inspiración. ''Lo más importante en un maestro — ha dicho Edward Yeomans, — no es en modo alguno cuando sabe de la ciencia de la educación, de las leyes de la enseñanza, de la administración de una escuela o de la materia particular que enseña. Lo importante es su poder personal que irradia luz sobre los caminos que sus alumnos deberán recorrer''.

Tengo la convicción de que las escuelas progresistas concluirán por triunfar o por fracasar sólo debido a la calidad de los maestros que consigan atraer a sus aulas.

Lo inquietante es que después de años de investigar y de experimentar, la educación continúa siendo un proceso un tanto misterioso. La nueva psicología ha sido útil pero no ha explicado por qué una observación casual e inmotivada de un maestro puede permanecer para siempre en la memoria de un muchacho y significar para él más que meses de estudio intenso o por qué suele él niño aprender por accidente más de lo que ha aprendido en un día de estudio organizado en el aula. Lo mejor que los padres pueden hacer actualmente es descubrir a los maestros quienes quiera que sean y en cualquier tipo de escuela que alienten esa llama divina que enciende el alma de sus alumnos.

Se puede aceptar por cierto que con los niños preadolescentes la educación progresista se ha justificado. Les ha hecho comprender que la escuela puede ser más un placer que un castigo. Ha eliminado el monótono recitado de las conjugaciones y de las tablas matemáticas. Ha desterrado los bancos incómodos en que los alumnos debían permanecer erguidos y rígidos so pena de una reprimenda. Les ha hecho considerar la ampliación del conocimiento como un proceso que pueden proseguir durante toda la vida y les ha permitido apreciar la importancia de la belleza en la naturaleza y en el arte. Nuestras escuelas primarias han sucumbido de buen grado a la influencia de los educadores progresistas, para bien general.

En cuanto a sus efectos benéficos sobre los alumnos de más de catorce años de edad, los educadores conservadores se manifiestan más bien escépticos, pero les complace que los principios de esa educación sean también puestos a tal prueba en manos competentes. Por supuesto que es fácil para una escuela francamente experimental dedicarse a ensayar teorías hasta ahora no experimentadas. Si los padres están dispuestos a someter a sus hijos a ese proceso, como en el caso de la Escuela de Hessian Hills, no tendrán razón para quejarse de los resultados. Por otra parte, una escuela que ha estado funcionando con general satisfacción de los padres durante cien años o más, no puede entregarse al albur de cada nueva ráfaga de doctrina pedagógica. Cuando una escuela sabe por el testimonio de sus egresados que ha realizado obra buena, ha de vacilar mucho antes de adoptar métodos revolucionarios. Conviene agregar que las escuelas más conservadoras están dispuestas a modificar sus métodos si se les demuestra que hay ventaja en hacerlo. Hasta ahora, los conservadores sostienen que los

progresistas avanzados no han probado todavía la bondad de su teoría en cuanto se refiere a las escuelas superiores. Algunas de las mejores escuelas progresistas han sido obligadas a dejar de admitir varones que han pasado la adolescencia y a dedicarse exclusivamente a la enseñanza de las niñas. Otras, a fin de habilitar a sus alumnos para ingresar más tarde en colegios reputados, han debido volver temporariamente a un plan de preparación orgánica e intensa y a la práctica de tomar exámenes. Y casi todas ellas han conservado la disciplina externa en alguna forma, como medio para mantener el orden.

Representados por sus dirigentes más ilustrados, como el doctor Eugene Smith, el doctor Jesse H. Newlon y el doctor John R. Clark, los progresistas están en condiciones de encontrarse con los llamados conservadores en terreno común. Algunas de las escuelas tradicionales, como Andover y Exeter, permiten a sus maestros un grado razonable de libertad y pueden ellos adoptar métodos progresistas si comprueban que dan buenos resultados. En último análisis, la instrucción real que un niño obtiene en la escuela es de escasa importancia. Lo principal está en que egrese con buenas costumbres de trabajo, con anhelo por pesar y apreciar las pruebas y con una insaciable curiosidad intelectual. No se ha desarrollado todavía un sistema que todos los maestros puedan seguir con buen éxito; creo que jamás se creará semejante sistema. El doctor Hughes Mearns, uno de los primeros y más autorizados dirigentes progresistas, terminaba su obra "Juventud creadora", con estas palabras: "No debemos olvidar jamás el hecho terminante que se nos presentará en todas nuestras entusiastas discusiones en materia de educación: la clase de escuela dependerá siempre de la clase del maestro en el aula".

¿A qué conclusión arribamos? Poco pero bueno puede salir de la investigación que se efectúa en centros como la Escuela Lincoln donde educadores expertos estudian y ensayan las nuevas teorías. La escuela ideal del futuro será, probablemente la que adopte un razonable término medio entre los progresistas y los tradicionalistas. Un crítico dice: "Si una escuela consiguiera llegar a un reconocimiento satisfactorio de las exigencias de la iniciativa del niño, de la libertad del niño y del desarrollo de la personalidad y a la vez estableciera en ese marco deseable el debido respeto por el sistema y el trabajo concienzudo, el propio control y la responsabilidad para la tarea que se ha de realizar, el resultado sería una escuela mejor que las que aparecen en uno y otro extremo".

Conviene hacer notar, como un paso hacia ese ideal, que varias de las más afamadas escuelas tradicionales son accesibles a las doc-

trinas progresistas y están dispuestas a aprovechar de ellas. Esas instituciones afortunadas debieran agradecer que haya otras escuelas, menos atadas al pasado, en las que se pueda separar lo que es valioso de lo que es meramente decorativo, para pronunciar un veredicto que ha de ser útil para las escuelas conservadoras.

Claude MOORE FUESS.

EL NIÑO PSICOLOGO

Según James Sully —cuyas observaciones se cuentan entre las más finas y penetrantes— el niño es un pequeño filósofo, "si es que la filosofía consiste, como pensaban los antiguos, en la búsqueda de las causas". Se puede aun decir más sin equivocarse: ya es metafísico, desde el momento que aspira a conocer la causa de las causas. Pero lo es a su manera, no porque la física no le satisfaga ni porque lo desilusione y quiera superarla; lo es como el primitivo, por impulso espontáneo, carente de la noción de la física, a la cual más tarde él tal vez reduzca sus ambiciones intelectuales.

En realidad *filósofo, metafísico,* son grandes nombres, hipérboles tocadas de dulce ironía; empleándolos se quiere simplemente subrayar uno de los numerosos rasgos todavía confusos pero perceptibles, por los cuales se anuncia en la infancia la razón humana.

Existe otro, no descubierto por mí sino de observación corriente, pero que rara vez ponen en evidencia: más aun que filósofo y metafísico, el niño es psicólogo.

Hemos intentado hacer la psicología del niño. Pretensión probablemente excesiva, que se caracteriza por su falta de determinación y de coordinación, y, al querer elevarse por sobre las observaciones de detalle, múltiples y llena de matices, para sistematizarlas y extraer de ellas una psicología se las altera, y desnaturaliza, olvidando que en el niño lo virtual es tan importante como lo actual y que lo actual es asimismo el futuro.

Si pongo en duda la psicología infantil como ciencia, en cambio la considera un arte, arte frecuentemente difícil, pero tan atrayente como precioso para la educación. Arte también recíproco — por decirlo así—, ya que, de su parte, el niño hace la psicología del adulto, de sus padres, de sus maestros. La hace como Monsieur Jourdain hacía la prosa, pero la hace, a menudo con precisión y clarividencia. Este arte es para él a la vez intuitivo y utilitario. Le es impuesto por las

necesidades de todos los días. Y porque tiene un fin práctico es a menudo tan justo y clarividente. En la especulación pura podemos divagar, apartarnos casi impunemente; ningún muro nos detiene, ningún golpe nos abate. Cuando se hace psicología por necesidad sucede lo contrario, y el menor error se paga; es el caso del hombre de negocios y del diplomático; es también el del niño, que recurre a ella para apuntalar su debilidad.

Rápidamente y sin razonamiento el niño separa en el carácter de sus padres las cualidades y los defectos que debe temer o puede aprovechar. Sabe muy bien que uno ordena y prohibe sin verificar jamás si sus órdenes han sido cumplidas o respetadas sus prohibiciones, mientras que el otro, por el contrario, vigila y reprime las desobediencias. Aprende a juzgar del valor de las promesas según las personas y, cuando ellas provienen de la misma persona, según las disposiciones del momento.

En lo que se refiere a las amenazas se ejerce igualmente, su perspicacia, y no tarda en ser rápida e infalible. En una orden él sorprende por los más leves indicios la menor hesitación, la más ligera indecisión. Reconoce la firmeza de carácter, contra la cual fracasan todas las maniobras, y su contraria, la debilidad, que deja siempre la esperanza de hacer ceder la voluntad. Cuando el padre o la madre son víctimas de momentos de cólera brusca, él no ignora que éstos son cortos y que le conviene desaparecer mientras se agitan o explotan, para reconquistar después todo el terreno perdido; pero si uno u otro son de resoluciones frías e inquebrantables, él se da cuenta a tiempo y toma el partido de la sumisión. Aun en las reprimendas descubre el fondo de admiración que sus padres tienen a menudo por sus audaces coartadas, y de esto él saca ventaja para sí, con tanta habilidad como peligro. El alma maternal (¡y cuántos padres son en esto madres!), que se enternece con las caricias, que se desarma con el arrepentimiento, que las promesas siempre renovadas y siempre incumplidas encuentran indifinidamente crédula, le ha descubierto desde sus primeros años su débil consistencia. Sabe que la vanidad familiar se complace con sus travesuras y chiquilladas, y por eso mismo no cesa de alimentarla.

Y ahora viene lo más grave: cuando entre los padres surge alguna disención, aun callada, y que ellos habrían querido ocultarle, él la presiente, la adivina; o bien sufre atrozmente, como un niño puede su-

frir, creyendo que todo el drama de su vida se concentra en el minuto actual; o si no —pequeño monstruo de egoísmo—, se burla, lo explota y lo agrava. ¿Será necesario decir que la misma intuición psicológica se ejerce respecto a los maestros, que —también educadores — presentan forzosamente los mismos caracteres?

Esta psicología, ¿es infalible? No se puede pretender. Cosa curiosa: es más aguda cuando recae sobre los padres o los maestros que sobre los compañeros, probablemente porque éstos son menos dignos de consideración y menos temibles para el niño, y está menos agudizada por el interés. Lo más que los niños conocen de los niños es la torpeza o la timidez, la vanidad y aun —¡cuán fáciles de engañar son!— la docilidad o la independencia en lo que respecta a las reglas de la camaradería. La verdadera bondad, la verdadera lealtad, la verdadera valentía, las reconocen raramente, pues no tienen necesidad de ellas. Pero sucede de otra manera en lo que respecta a sus padres y sus maestros de quienes les interesa sólo lo que puede servirles o molestarles. Es mucho más tarde, cuando, adultos a su vez, descubrirán en ellos o en la imagen viva que haya conservado su memoria, los rasgos que habían ignorado o desconocido. Quizá nosotros mismos estamos condenados a no tener más que un conocimiento incompleto de nuestros alumnos porque tenemos un cuidado demasiado imperioso y muy exclusivo de lo que ellos son como alumnos y porque no tienen oportunidad de revelarnos de ellos mismos más que su alma de alumnos.

P. H. GAY

Director de la escuela normal de maestros del Sena

DICCIONARIO ETIMOLOGICO DEL CASTELLANO USUAL

(Continuación)

ACHURADOR. — ACHURAR. — AD. — ADACILLA.

ADAFINA. Según el Dic., "del ár. *adafina,* la oculta o cubierta. f. Olla que los hebreos colocan al anochecer del viernes en un anafe, cubriéndola con rescoldo y brasas, para comerla el sábado".

Procede efectivamente esta voz del ár. *adefina,* que fué como se dijo primero (v. Eguilaz, *Glosario,* art. pertinente) pero con significación mucho más directa que la atribuída por este autor, a quien siguió la Academia, y con la circunstancia interesante de que también sale por ahí el origen de *anafe*: hornillo, voz contenida, como acaba de verse, en la definición del Dic.

Aparte el art. ár. *al,* inicial de tantas voces bajolatinas y romances, *dáfe, dáfia,* significan en ár. calentar, recalentar, mantener caliente. En el *Vocabulista* del P. Alcalá, *dáfinat alhámam* es sudadero de baño. Por otra parte, *dáfi, dáfian,* significan tibio en la misma lengua: todo lo cual suministraría ya bastantes elementos para la formación de *anafe,* que se pronunció también *ánafe,* y que habría sido primeramente *á-dafi, á-dafe,* sino concurrieran otros elementos que la refuerzan todavía.

Es así que por expansión metafórica de la idea de abrigo mediante envoltura y clausura para mantener el calor, existen en ár. las voces *dáfna*: el que defiende y proteje, y *défaa*: defensivo; mientras *dáfnat* significa enterramiento, sepultura. Y el *anafe* es un brasero cerrado.

Las formas bajolatinas de las cuales procede inmediatamente dicha voz (v.) son muchas, correspondiéndole preferencia por su mayor semejanza, a *anáfus*: copa. *Anáfus, anáphus, hanáphus, hanápus,* que por visible regreso al ár., hizo también *hanáfat,* significaron, además de copa de beber, y copón o píxide, yelmo y caja por extensión. En el art. *hanap* de su Dic., Littré, que asigna a dicha voz: nombre de copa en antiguo francés, la consabida procedencia germánica, men-

ciona un término arábigo *hanáb*: copa, que, de existir realmente, dilucidaría la cuestión; pero añade que no habiendo podido entrar en Europa, sino por medio de las Cruzadas, el origen de *hanap* tampoco puede estar ahí, desde que ya registran dicha voz las *Glosas de Cassel* que son del siglo VIII. Con todo, la conquista de España por los árabes se efectuó al empezar dicho siglo (711); pero, sin discutir que *hanab* sea copa en ár., según afirma Littré, los elementos arábigos y bajolatinos que menciono más arriba, dan con suficiencia el origen de *anafe*: hornillo, brasero cerrado (v.).

Por lo que respecta a la voz *adafina,* objeto de este art., parecería tratarse de un mero derivado de *ánafe* bajo su primera supuesta forma *ádafe* o *ádafne,* si el *Glosario* de voces españolas y portuguesas de Engelmann y Dozy en 1869, y el *Suplemento* de este último en 1881 (I, 450, 1ª col.) no hubieran registrado la voz con esta acep.: manjar compuesto de carne, coles y especias.

Fué Eguilaz, bajo muy buena documentación, por otra parte, quien embarulló las cosas con la vaga etimología aceptada por la Academia, aunque no corresponde (v. *Glosario,* art. pertinente) a ningún texto definitivo.

La voz *adefina* (v.) confirma todo lo antedicho con su acep. anticuada de *secreto,* lo propio que con su ya advertida forma.

(*Las veintisiete voces que siguen, sin observación*).

ADARAJA. El Dic. asienta correctamente su procedencia: "del ár. *adaracha,* escalón"; pero la remisión del art.: "*Arq.* Diente, 3ª acep.", es errónea, pues corresponde a la 4ª: "Cada una de las partes que se dejan (*sic*) sobresalientes en un edificio para que, al continuar la obra, quede todo bien enlazado".

No obstante, las aceps. 3ª y 5ª de la voz diente, corresponden también a *adaraja*: "Cada una de las puntas que a los lados de una escotadura, tienen en el pico ciertos pájaros. Cada una de las puntas o resaltos que presentan algunas cosas y en especial los que tienen ciertos instrumentos o herramientas".

Pero, aquí, el ár. *adaracha*: escalón, asóciase y confúndese con otra voz de la misma lengua: *dársa*: diente de engranaje, que hace *adarsa* con el artículo habitual, y uno de cuyos dos plurales es *adáras.*

Dársa, a su vez, es el origen de *tarja* (pronunciada antiguamente con jota fr.) en su acep. de caña, listón o varilla que sirve para llevar cuentas mediante muescas; (v.) siendo de advertir que los argentinos llamamos también así a la muesca misma. En el artículo pertinente está señalada la concurrencia de *tajar* y *tajo* (v.) a su formación.

El Dic. atribúyele el mismo origen que a *tarja*: escudo (v.);

pero, bajo la acep., la voz procede de los árs. *dárkat* y *tarsa* (*idem*) el primero de los cuales engendró *adarga*: escudo de cuero, por mera añadidura del artículo habitual (v.).

Habremos, pues, de asociar por etimología las voces *adaraja, adarga* y *tarja* en todas sus aceps.; advirtiendo una vez más que la pronunciación francesa de la jota fué la que les correspondió hasta el siglo XVI. Por otra parte, la asociación de las dos primeras resultará más ajustada todavía, si recordamos que, en ár., *al-dárakah* significa literalmente "el escudo"; mientras que nuestra voz *adarga* fué *adáraga* antiguamente (v.).

Ahora bien, el estudio que antecede, condúcenos a establecer la etimología de otra voz: *daga,* que el Dic. se reduce a mencionar como bajolatina (v.).

Llamaban en la Edad Media *adaga* al puñal escudado por la guarda o por la mitad de la hoja; lo cual asocia sin duda la idea de *adarga,* pieza cordiforme (v.) como los escudetes de los antedichos puñales, a la de *atajar* y *atajo,* vinculados por su parte con *atacar, tajar* y *tajo* (v. *atacar*). *Adaga* es, precisamente, *daga* en port. Camoens (Lus. II, estrofa 95) al describir el traje de los negros de Melinde en la boca del Zambeze, costa de Zanguebar, dice que llevaban

Na cinta, a rica adaga *bem lavrada;*

lo cual excluye la suposición de que la voz se hubiese formado por adhesión del art. *a.* La caída de esta inicial habíase producido ya en baj. lat. con la forma *daca*: daga, que confirma, por otra parte, la antedicha vinculación con *atacar* e indica otra con *tocar* en el sentido de golpear, herir; pues el origen de *tocar* remonta a las raíces *tac, tag,* de las voces latinas *tactus*: tacto, y *tango*: *tocar.* (v. *tocar*).

ADARCE. — **ADARDEAR.** — **ADARGA** (v. *adaraja*). — **ADARGAR.** — **ADARGUERO.**

ADARME. Según el Dic., "del ár. *adirhem,* y este del gr. *dracmé".*

Trátase, en realidad, de una metátesis arabizada del antedicho gr., pero bajo la forma latina *dráchma, ae*: dracma, o sea la unidad de peso designada por esta voz (v.); pues la farmacopea arábiga usaba el griego en su nomenclatura. Así, *adarme* fué, como queda dicho, metátesis de *a-drácme*: "la dracma".

ADARVAR. Según el Dic., "del ár. *itáraba,* ser sacudido. Pasmar, aturdir".

No sé que exista en ár. la forma *itáraba* que el Dic. registra. Causar una conmoción moral, es *assara* en dicha lengua; y ninguna otra acep. de sacudir, aseméjase, siquiera, a *adarvar.* En ár. marroquí, turbar es *tárnen,* que tampoco daría el verbo en cuestión; y queda todavía por suponer una concurrencia del castellano *turbar.* Creo, con

todo, que *adarvar* provenga más bien de *tarb*, voz registrada por Dozy (*Suppl.* II, 29, 2ª col.) como significativa de huella dejada en el ojo por una contusión. A vuelta de página, el mismo libro registra la voz *turbil*: vértigo, que debe ser mera forma arabizada de *turbar*. Por último, es más correcto leer la voz arábiga que el Dic. da como etimología de *adarvar, adtárb* que no *itáraba*; lo cual estaría más conforme con mi creencia.

(*Las dieciseis voces que siguen, sin observación*).

ADEFESIO. Según el Dic., "de *ad Ephesios*, con alusión a la epístola de San Pablo a los efesios. Despropósito, disparate, extravagancia. 2. Traje, prenda de vestir o adorno ridículo y extravagante. 3. Persona de exterior ridículo y extravagante".

Difícil es concebir qué relación puede haber entre esta voz y la noble carta de S. Pablo a los efesios. Trátase, a no dudarlo, de una locución latina: *ad defectio*: defectuoso, concurrida por los baj. lats. *defesium, difesio*: negativa, prohibición, y *difesus*: negado, como decimos falto, privado, al necio. La partícula *ad* encarece la acep. en latín.

ADEFINA. (v. *adafina*).

ADEHALA. Según el Dic., "del ár. *adejala*, ingreso. Lo que se da de gracia o se fija como obligatorio sobre el precio de aquello que se compra o toma en arrendamiento. 2. Lo que se agrega de gajes o emolumentos al sueldo de algún empleo o comisión".

No conozco la voz ár. que menciona el Dic. Si la nuestra procede de aquella lengua, acaso se trate de la voz ár. *adaala*: balancita de madera para pesar moneda de vellón; pero, es singular que los léxicos y vocabularios arábigo-españoles, no registren *adehala*.

En cambio, el lat. nos ofrece las voces *adaerare* (pronúnciase *aderare*): tasar, valuar, ajustar la cuenta, poner precio y *adhaerere*: agregar, que pasaron al baj. lat. con la misma forma y aceps.; mientras el anticuado castellano *aderar*: "tasar a dinero" (v.) procede de la primera de aquellas voces, aunque el Dic. le atribuye una formación antojadiza (v.).

Debe, además, señalarse una posible concurrencia del lat. *addo*: acrecentar, aumentar, cuyo sustantivo es *additio*: adición, añadidura, porque en el baj. lat. de España, *adiala* significó préstamo, mientras en gallego, la misma voz designa la agregación de un terreno abierto a otro cercado (v. Valladares Núñez, *Diccionario Gallego-Castellano,* Santiago, 1884, art. *adiala*).

(*Las diecisiete voces que siguen, sin observación*)

ADEMA y ADEME. "Madero que sirve para entibar. 2. Cubierta o

forro de madera con que se aseguran (*sic*) y resguardan (*resic*) los tiros, pilares y otras obras en los trabajos subterráneos''.

El Dic. señala como origen de la primera voz ''el ár. *adema,* poste''; mientras la segunda, que es la misma (v.) procedería del ''ár. *adem,* sostén''.

Lo primero basta, sin duda; aunque debió concurrir seguramente la voz ár. *ádad*: sostén.

ADEMADOR. — ADEMÁN. — ADEMAR. — ADEMÁS. — ADEME (v. *adema*).

ADEMPRIBIAR. — ADEMPRIBIO. — ADEMPRIO (s. e. D.).

''Acotar o fijar los términos de un *adempribio.* Terreno de pastos común a dos o más pueblos. *Adempribio*''.

Adémprum en baj. lat., significaba préstamo, y es el origen inmediato del fr. *emprunt*: empréstito; pero designaba también reserva de aguas, bosques, campos, concedida por los señores feudales o reconocida por los reyes a las comunas y pueblos. A esta acep. concurrieron las voces lats. *adémptio*: despojo, privación, por lo que esas concesiones significaban para los dominios antedichos, y *adémpsit,* pretérito de *adimo*: apartar, separar. Pero *adémprum* tuvo por sinónimas las voces, bajolatinas también, *ademprivium, ademprium,* a cuya formación concurrió el lat. *privo*: libertar, exceptuar, eximir, y *privus*: particular, propio. Tanto *adempribio* como *ademprio,* responden, pues, a las voces latinas originarias que hicieron también *adempramentum,* como *campamento,* del cual era justamente un anejo el terreno designado con aquella voz cuya formación resultó, así, por simetría. *Ademprivium* y *ademprivum,* fueron voces frecuentísimas en el baj. lat. provenzal y aragonés desde principios del siglo XIII. La variación ortográfica es insignificante y corresponde a la pronunciación idéntica de la be y de la ve en el lat. peninsular.

(*Las once voces que siguen, sin observación*).

ADEREZAR. ''Según el Dic., de *a* 2º art., y *derezar*''. *Aderezo* sería su derivado (v.).

Pero sucede a la inversa. *Derezar* significa *encaminar* según el Dic., y procedería ''del lat. vulgar *directiare,* y éste del lat. *directus,* recto''; mas, sin necesidad de recurrir al supuesto baj. lat. de la referencia, el sustantivo *derecha* suministra el origen de aquel verbo anticuado, según lo establecemos en el art. pertinente. *Aderezo* procede a su vez del lat. *a diréctio* (pronúnciase *a diréccio*): con dirección, derecho, a derechas; y por esto las aceps. 8ª y 9ª de *aderezar,* son respectivamente ''guiar, dirijir, encaminar; dirijirse, encaminarse'' (v. *derezar*).

ADERRA. Según el Dic., "del ár. *adera,* cuerda trenzada. Maromilla de esparto o de junco con que se aprieta el orujo".

El verdadero origen está en el *Vocabulista* del P. Alcalá, y es el ár. *aderre*: estera, porque no se trata de una "maromilla" o cuerdita, sino de un aro de junco o de esparto trenzado como la encella de los quesos. Así, es extraño que Eguilaz en su *Glosario* objete dicho origen, alegando la finura de la estera y la tosquedad del antedicho aro, mientras es justo su rechazo del propuesto *ad-deira* de Dozy que se funda en una acep. excepcional de la voz *dera* (v. Eguilaz, *loc. cit.*). Efectivamente, *dera,* según el mismo Dozy (*Suppl.* II, 8, 2ª col.) significa tan sólo humillar, molestar y arrasar por extensión. La voz que Alcalá registra, debía ser local o berberisca, pues no pertenece al ár. clásico ni corriente. El art. pertinente de Monlau es inaceptable por idénticos motivos (v.).

(*Las veintitrés voces que siguen, sin observación*).

ADIANO. (s. e. D.) "Fuerte, vigoroso. 2. ant. Magnífico, excelente".

Según Enrique de Leguina en su *Glosario de Voces de Armería,* Madrid, 1912, *adiano* significa cortante; aunque los versos del *Libro de Alexandre* que cita, dan la acep. de excelente como asienta el Dic.

Presumo una formación concurrente del gr. *duna* (pronúnciase *dyna*): poder, poderío, excelencia, que hace *dynamis*: fuerza, potencia, y que bajo esta última forma pasó al lat. en la acep. de abundancia, con las voces de esta lengua *addo*: acrecentar, aumentar, que es el verbo de *addítio*: adición, añadidura. Así parecen confirmarlo las locuciones *addere cornua*: ensoberbecer, y *addere animum*: envalentonar. En baj. lat., *adianciamentum* significaba aumento. Por otra parte, en ár. de Marruecos, *adím* significa magnífico, según el P. Lerchundi (*Vocabulario Español-Arábigo,* art. *magnífico*) y quizá de aquí proceda sencillamente nuestra voz; pero quedaría por explicar la formación *ádia,* que quizá refiérese al baj. lat. y gallego *adiala.* (v. *adehala*).

(*Las ochenta y siete voces que siguen, sin observación*).

ADOBADO. — ADOBADOR. — ADOBAR.

Según el Dic., "del b. lat. *adobare,* adornar, y éste del germ. *dubdan.* Componer, arreglar, aderezar. 2. *Guisar,* 1ª acep. 3. Poner o echar en adobo las carnes, especialmente la de puerco, u otras cosas para sazonarlas y conservarlas. 4. Curtir las pieles y componerlas para varios usos. 5. *Atarragar.* 6. ant. Pactar, ajustar". El sustantivo *adobo* tiene las mismas aceps. (v.).

Dichas voces proceden del latín *ad-juvo, ad-juvare,* por intermedio del baj. lat. *adobare,* adornar; pues ya se sabe que la be y la ve tu-

vieron sonido igual en España y en las Galias. *Ad juvo, adjuvare,* fuera de las acepciones de ayudar, apoyar, secundar, tuvieron en latín las de mantener, fomentar, fortalecer, servir de algo, ser útil. Por ello, en lengua de *oïl, adob* era el equipo del caballero, y *adober* el acto de armarlo, a la vez que la consagración del obispo: operaciones ambas que requerían padrinazgo y ayuda. Significaba igualmente adornar, arreglar, equipar. Los italianos *addobbare* y *addobbo,* son sinónimos de los nuestros. Petrochi los da como de etimología incierta, probablemente por tendencia germanista, fuerte en Italia también, antes de la guerra.

Para Díez, en efecto, seguido por Littré y por la Academia Española, el verbo francés *adouber,* que es tan sólo acomodar y reparar un peón de ajedrez y un buque, respectivamente, provendría del alemán *dubban,* golpear, por el acto de armar caballero, dando al candidato la pescozada o cintarazo simbólico. De ahí habrían salido el verbo inglés específico *to dub* y el francés de *oïl, dober*: armarse. En bajo latín normando, *dobbatio* era la operación de armar caballero; mas esto, lejos de confirmar la procedencia germánica, llévanos al latín *ad-juvatio,* tanto más interesante, cuanto que es de la decadencia, resultando así el antecedente de aquella voz. El *Ducange,* en su segundo artículo, dedicado a *adobare,* para las acepciones de instruir en el ejercicio de las armas y conferir grados militares, atribuye el origen de la voz a *adoptare,* tal cual, dice, los instructores con el recluta a quien adoptaban filialmente. Y después de confirmarlo con citas que no dejan lugar a dudas, discute el punto en dos sustanciosas notas. *Adoptare,* explicaría las dobles consonantes de la voz italiana *addobbare,* una de cuyas antiguas acepciones era, por cierto, *adoptar.* Los sustantivos *dubbatio* y *adobo* se explican mal con el germánico *dubban,* y salen justos con los latinos *adjuvatio* y *adjuvo.* Donde podrían suponerse concurrencia, es en la acepción de atarragar, o sea preparar la herradura, porque dicha voz proviene del arábigo *tarraka*: martillar; pero la idea de arreglo predomina en ella; y nuestra voz *adobe,* 2º art., que significa grillos, cepos de hierro, y que proviene del ár. *addaba*: "instrumento de hierro" (v.) confírmalo enteramente. Es de recordar ahora, a propósito de las acepciones de armar y armarse, que *abd* es en árabe espada cortante, según Dozy (*Suppel.* T. II, pág. 136, 2ª col.).

En la acep. de curtir, debe haber concurrido el lat. *obba*: tinaja grande para vino, y cuba por extensión, que pasó al baj. lat. bajo la forma *oba*: botella, frasco, y *obba*: cáliz. La misma acep. suminístranos también la etimología de *cordobán,* que según el Dic. procedería de Córdoba, "ciudad de fama en la preparación de estas pieles"; y yo añadiré que de muchas otras, más lujosas y peculiares. Pues bien, no,

es simplemente una contracción, que creo mozárabe: *cor dubán*: cuero adobado o curtido.

Otra etimología que el lat. *adjuvare* nos proporciona, es la de *ajuar*, que según el Dic. procede "del ár. *axuár* (pronúnciase *aschuár*) muebles. Conjunto de muebles, enseres y ropas de uso común en la casa. 2. Conjunto de muebles, alhajas y ropas que aporta la mujer al matrimonio". Veámoslo.

La voz ár. *xuár*, no existe sino en el ár. de España, según lo registra el *Vocabulista* del P. Alcalá con la significación de dote; mientras escribe como castellano *axuár*, que corresponde al ár. *xiguar* (pronúnciase *schiguar*) en el mismo libro.

Es curioso que Eguilaz en el art. pertinente de su *Glosario*, suministre, sin advertirlo, todos los elementos que indican el origen latino de la voz: "*Ajuár, axovár, axuár, axuuár*" (castellanos); *aixovár* (catalán y mallorquín); *aljuvar* (catalán); *eixovár* (valenciano) y *enxovál* (portugués)". Con todo lo cual, después de enunciar las aceps., asienta: "Es el ár. *xuar*", etc. Más abajo, agrega todavía:

"Como en la definición de la Academia se limita el *ajuar* a los adornos personales y muebles que la mujer lleva al matrimonio (refiérese a la edición del Dic. en 1884) me parece bien traer a este lugar la demostración de que comprendía así mismo el dinero, el siguiente pasaje del *Poema del Cid*:

Hyo quiero-les dar *axuuar III mil marcos de plata*:
Daruos mulas e palafres muy gruessos de sazon:
Cauallos pora en diestro fuertes e corredores:
E muchas vestiduras de pannos e çiclatones.

Poetas castellanos anteriores al siglo XV, ed. Rivadeneira, p. 28, v. 2572 y siguientes".

Todas las formas antedichas, concurren a mostrarnos que se trata del lat. *adjuvare*: ayudar, favorecer, que engendró los baj. lats. *adjuvámen*: auxilio, o sea un sustantivo, como se ve; *juvámen*: goce de un bien cualquiera, utilidad, ventaja; y *juváre*: disfrutar de una posesión. Como el modo infinitivo no existe en ár., esta forma latina, que es, por otra parte, el nombre del verbo, equivalía a un sustantivo para dicha lengua. Así *libar*, por referencia al lat. *líber*: vino, (v. *almíbar*) hizo *níbar*: almíbar en Marruecos; *sárrio*: desherbar, escardar en lat., dió *jarr* (con jota fr.): copo de lino; *cortar* engendró a *kótaa*: destajo, trozo de terreno; y *torcer* a *tursal*: torzal (v.).

Leopoldo LUGONES.

EL APRENDIZ

El aprendizaje es lo opuesto de la enseñanza. Y esto a causa de que el trabajo viril teme la invención. La invención se equivoca, echa a perder los materiales, falsea la herramienta. El aprendiz sufre esa dura ley. Lo que aprende, sobre todo, es que no debe ensayar nunca más allá de lo que sabe, sino más bien menos. Hay en el aprendiz una timidez que se convierte en prudencia en el obrero y que se refleja en los rostros. "No sé; no es mi oficio", dice, rehusando, el oficial. El investigador es más modesto cuando dice: ''Trataremos de ver''. Sin embargo, se adivina que el investigador libre se preocupa muy poco de lo que puedan costar los ensayos. Y por esto, con frecuencia los inventores se arruinan: el famoso Palissy es un símbolo. Se comprende que ese pensamiento emprendedor no sea acogido en el taller, pues amenaza, a la vez, la plancha y el cincel, sin contar el tiempo perdido. Vale decir que el aprendiz aprende, sobre todo, a no pensar.

Aquí aparece la técnica que es un pensamiento sin palabras, un pensamiento de las manos y de la herramienta. Casi se diría que es un pensamiento que teme el pensamiento. Esta precaución es bella viéndola en el gesto obrero; pero entraña también una terrible promesa de esclavitud. Concibo al enigmático Egipto de los tiempos antiguos como un pueblo de técnicos. Este pensamiento que sabe y no quiere comprender, es casi impenetrable. Algunas causas bastante visibles nos llevan hasta el umbral, pero no más allá. Considérese que la herramienta gobierna la mano y se tendrá una idea de la tradición real, diré más, sólida. Dondequiera que aparece la herramienta se establece una regla en forma de objeto, y un espíritu de sumisión y aun de temor pues la herramienta hiere al que la maneja mal. Pero el patrón es más temible todavía porque representa la inflexible necesidad. El patrón no dispone de ocios para admirar un ensayo ingenioso que transforma en desechos materiales de valor. El espíritu de infancia que se equivoca, que rompe, que pierde, es el enemigo. Por eso un niño que se gana la vida trabajando realiza una mala experiencia. Adquiere la prudencia demasiado temprano; aprende a no osar. Imagínese a un joven copista que comete una falta de suma en

un papel sellado: es una falta de aprendiz y no una falta de colegial. Por eso, la cólera de su jefe no se parece en nada a la del maestro de escuela. Este último quiere que el niño busque y encuentre; llama a la inteligencia; no piensa en el papel que se pierde; quiere más bien poner al culpable delante de la tontería que ha cometido, por sí misma ridícula. Esta prueba de la conciencia fortifica. En cambio el otro, el técnico, acusa la investigación misma y se burla del que confía en sí. Debido a esa disciplina, el espíritu renuncia frente a la herramienta. Obsérvese la certidumbre que hay escrita en las figuras egipcias. Veo alguna semejanza con esas cabezas de gavilán, que esculpían también y que expresaban la suficiencia de la forma. El discurso resbala sobre esas superficies que son como armaduras.

Hay dos medios de estar seguro de sí; el primero, que es de escuela, consiste en confiar en sí; el otro, que es de taller, consiste en no confiar jamás en sí. Se ve en una suma: el entendimiento se equivoca pero adquiere fuerza al corregir el error; en cambio, la manera técnica de contar es rápida y ciega. El tenedor de libros no conoce los números. Al contrario, se concibe un matemático consumado cometiendo una falta ridícula en una operación fácil. Tales se detiene y reflexiona; pero siempre el látigo se levanta. Tal es la virtud del aprendizaje, buena en su debido tiempo y lugar. El hombre que no ha sido aprendiz es un niño grande. Pero también el niño que ha sido aprendiz demasiado temprano y muy poco tiempo colegial, es toda su vida una máquina y menosprecia a Tales, el aficionado.

Hay algo de juego en el pensamiento. Pero si se pretendiera que la escuela sea sólo juego, no poca sería la equivocación. Atraen a la escuela el juego y el aprendizaje, pero la escuela está entre los dos. Participa del trabajo por la seriedad; pero, por otro lado, está exenta de la severa ley del trabajo. En ella, si uno se equivoca vuelve a empezar; las sumas erróneas no perjudican a nadie. Bien si el negligente se ríe de un grosero error que ha cometido. Con esa risa se juzga a sí mismo. Obsérvese que nunca razonamos sino sobre un error reconocido. Pero sólo se razona en la escuela porque allí uno mismo se corrige. Nos dejan ir, buscar y chapucear. "¡Infeliz!, ¿qué vas a hacer?" es una frase de taller. "Muéstrame lo que has hecho", es una frase de escuela. Y cuando el alumno contento de sí descubre la falta, es la suya una vergüenza, sin temor, es decir, a la cual la opinión de los demás no agrega nada. Esta otra prudencia es el pensamiento.

ALAIN.

Una exploración geográfica en el siglo XVII

EL PASO HACIA LAS INDIAS POR EL NOROESTE

El 9 de mayo de 1619 el dinamarqués Jens Munck, (1579-1628), partió del puerto de Copenhague en una expedición destinada a buscar un paso para las Indias por el noroeste de Europa. Mandaba dos barcos, el "Enhiörningen", con cuarenta y ocho tripulantes y la goleta "Lamprenen", con diez y seis. Las naves habían sido concedidas y provistas de tripulantes, víveres y municiones por el Rey de Dinamarca Cristián IV. Luego de avistar el Cabo Farewell el 30 de junio, Munck cruzó el Estrecho de Davis y el 13 de julio entró en el Estrecho de Hudson, donde comenzó su dramática lucha contra los hielos. El 10 de agosto se encontró en aquel misterioso mar interior, —la Bahía de Hudson—, que Hudson había descubierto nueve años antes y que, según se suponía entonces, conducía al no menos misterioso Paso del Noroeste hacia las Indias. Navegando hacia el sudoeste, Munck cruzó el "mar" pero fué sólo para internarse en la boca del río llamado hoy Churchill. El infortunado explorador describió las peripecias de esta expedición trágica en un largo relato, inédito en nuestra lengua, que reproducimos a continuación, casi íntegramente, desde la parte que corresponde al día 7 de setiembre.

"Entramos en el abra, aunque con mucha dificultad a causa del viento huracanado, la nieve, el granizo y la niebla y ordené en seguida que armaran mi chalupa que traíamos dividida en seis partes. Durante la noche siguiente destacamos una guardia en tierra y mantuvimos encendida una hoguera a fin de que el "Lamprenen", que durante la tempestad nos había perdido de vista, pudiera reunirse con nosotros. Llegó adonde anclábamos, el 9 de septiembre después de haber visitado la costa norte donde suponíamos que existía un paso. No había ninguno. La tripulación sufrió mucho con el mencionado temporal y otros contratiempos; parte de ella se hallaba postrada por la enfermedad. Dispuse que los enfermos fueran desembarcados. Recogimos cierta cantidad de grosellas y otras bayas que en Noruega llaman "Tydebaer" y "Kragbaer". Tuvimos en la costa un fuego

constante para los enfermos, que rápidamente, recobraron su salud. El 10 y el 11 de septiembre nos castigó una tempestad de nieve y vientos tan terrible que no pudimos hacer nada.

Septiembre 12. Por la mañana temprano se acercó al barco, por el lado del agua un gran oso blanco que devoró algunos peces llamados ''belugas'' que yo había pescado el día anterior. Maté a tiros al oso y los tripulantes me pidieron su carne para comerla, cosa que les concedí. El cocinero hizo sancochar esa carne y la dejó en vinagre durante una noche. Comí dos o tres pedazos de carne de oso, asada después de aquella ligera cocción. Era de buen gusto y nos sentó bien.

El 13 de septiembre envié mi chalupa y el bote del barco, bajo el mando de mis segundos Hans Brock y Jan Pettersen, a recorrer ocho o nueve millas junto a la costa, una al oeste y el otro al este, por si había una ensenada más favorable que aquélla en que nos encontrábamos. El día 16 regresó Jan Pettersen, que había recorrido el lado oeste e informó que no había encontrado paraje alguno apropiado para abrigo de los barcos.

Septiembre 18. Como seguíamos sufriendo tormentas de nieve deliberamos sobre lo que convenía hacer. Todos los oficiales fueron de opinión de que en vista de que el invierno se presentaba muy severo y empeoraba de día en día, debíamos llevar los barcos a otro lugar, por ejemplo detrás de un cabo, donde pudieran preservarse de la presión de los hielos. El día 19 navegamos aguas arriba, lo más que pulimos y quedamos una noche al ancla. Esa noche el hielo nuevo se clavó en el casco de ambas embarcaciones hasta una profundidad de cerca de dos pulgadas, por lo cual me vi obligado a llevar el barco sobre la costa del oeste, en un largo de ocho cables, a través de un bajío. Era una distancia de cerca de 900 brazas sobre el bajío y el barco se encontró en gran peligro a causa de su quilla demasiado aguda y por estar el suelo cubierto de piedras. Progresó el empuje de los hielos y el barco tropezó con un peñasco y abrióse un rumbo, de suerte que todos los carpinteros tuvieron que trabajar rudamente durante la baja marea, a fin de ponerlo en condiciones seguras antes de que volvieran a crecer las aguas.

Septiembre 25. Una vez asegurado el barco en la costa y llevada a tierra la goleta merced a la pleamar, dispuse que se enterrara cuanto fuera posible la quilla del barco y se acumulara a los lados del pantoque ramas, tierra y arena, a fin de que ambos costados del casco descansaran sobre base uniforme. El mismo día regresó Hans Brock, que había recorrido la costa oriental e informó también que no había

refugios apropiados para pasar el invierno, pues todos esos lugares eran bajíos muy expuestos y terrenos pantanosos.

Septiembre 27. Creíamos haber dispuesto todo lo necesario para proteger debidamente al barco contra los hielos y el mal tiempo, pero hoy con la baja marea nos rodeó tal cantidad de hielo que el barco habría sido arrastrado a no descansar tan firmemente en el suelo con la quilla enterrada. Nos vimos obligados a soltar las cuatro guindalezas que lo amarraban y que en parte se hicieron pedazos. Al romperse el hielo y con la creciente notamos que el barco hacía agua; desagotamos más de dos mil golpes de pistón. Entretanto el barco salióse de la especie de dique que le habíamos preparado.

El 28 de septiembre, con alta marea, volvimos a colocar el barco en posición y lo amarramos con seis guindalezas. Durante la bajamar reparamos las grietas y construímos un nuevo dique, hecho lo cual, ordené que todos los hombres que podían manejar un hacha construyeran cinco estacadas que fueron colocadas delante de la proa a fin de mantener apartados los hielos.

Octubre 1º.Realizados esos trabajos que dejaron al barco y la goleta bien protegidos contra el hielo y la tempestad, hice desocupar la bodega y llevar a tierra gran parte del cargamento, a fin de que hubiese a bordo más espacio para moverse y que el barco no sufriera demasiado peso, apoyado, como estaba, en el suelo.

El 4 de octubre distribuí a los tripulantes ropas, calzado y demás prendas apropiadas para defenderse del frío. Hice preparar en la cubierta, a cada lado del mástil, dos hogares con fuego permanente: alrededor de cada uno había sitio para veinte hombres. Fué encendido otro en el entrepuente, también con sitio para veinte hombres.

El 7 de octubre realicé una exploración río arriba para ver hasta donde se podía llegar con un bote. Recorrida una milla y media encontré tantas piedras que me ví obligado a regresar. Había llevado toda clase de objetos de poco valor con el propósito de obsequiar a los indígenas que encontrara, para ganar su amistad, pero no vi ninguno. En algunos lugares notamos indicios evidentes de la presencia de seres humanos que probablemente tenían allí su paradero de verano. En el mismo sitio donde está el barco hay señales de que hubo gente y parece que en ciertos lugares del bosque han cortado leña de quemar y madera de construcción pues se ven montones de astillas y virutas hechas con alguna herramienta de hierro curva. En cuanto a sus costumbres sólo suponemos que comen carne medio cruda, a juzgar por los huesos y otros restos que hemos encontrado. El 17 de noviembre desembarqué con 19 hombres y fuí con ellos tierra adentro hasta una

distancia de tres millas para averiguar si había habitantes en la región. Nos vimos obligados a regresar sin obtener ningún resultado a causa de habernos sorprendido una violenta tormenta de nieve. No dudo de que si hubiéramos poseído calzado para nieve, como el que se usa en Noruega, habríamos podido internarnos más hasta hallar habitantes. Sin ese elemento es imposible recorrer en invierno esta comarca.

El 10 de noviembre, víspera de San Martín, matamos algunas "perdices de las nieves" con las que debimos contentarnos en vez del ganso tradicional con que se celebra esa fiesta. Ordené que se diera a cada hombre una pinta de vino español, además de la ración que le correspondía. Toda la tripulación quedó satisfecha y alegre.

Noviembre 14. Por la noche se acercó al barco, por el hielo, un animal y el hombre de guardia, creyendo que se trataba de un zorro negro, le dió muerte de un tiro y muy contento con la presa lo llevó al camarote. A la mañana siguiente lo examinamos y vimos que era un gran perro negro, acostumbrado sin duda a la caza, pues tenía en el pescuezo una cuerda que le había pelado la piel. Si lo hubiese capturado vivo, lo habría soltado, con algunos objetos para que los llevara a sus amos.

Noviembre 21. Durante estos días tuvimos tiempo espléndido: tan bello, en efecto, como el que reina en Dinamarca en esta época. El mar se presentaba a nuestra vista completamente despejado. Es de observar, sin embargo, que los hielos flotantes se deslizan según la fuerza de los vientos.

El 3 de diciembre, con tiempo apacible, fuí hasta el centro del estuario con algunos hombres, a fin de comprobar el espesor del hielo en el canal. Era de tres pies y siete pulgadas. Este espesor se conservó hasta después de Navidad.

El 12 de diciembre murió uno de mis dos cirujanos, el del "Lamprenen", llamado Davil Velske, y su cadáver permaneció sin enterrar dos días, a bordo, porque la helada era tan severa que nadie pudo desembarcar y tan intenso el frío que sufrieron "quemaduras" en la nariz y las mejillas los que afrontaron el viento con la cara descubierta.

El 24 de diciembre dí a los tripulantes, por ser víspera de Navidad, vino y cerveza fuerte que tuvieron que poner al fuego pues se había congelado hasta el fondo. Tomaron cuanto quisieron y se pusieron muy alegres sin que se produjera ofensa ni siquiera de palabra.

Celebramos y observamos solemnemente la Navidad como es deber de todo cristiano. Hubo sermón y misa y después del sermón presentamos al sacerdote una ofrenda, según la costumbre, a la que contri-

buyeron todos según sus medios. No disponían de mucho dinero pero dieron aquello que poseían; así, algunos le regalaron pieles de zorro blanco en cantidad suficiente para forrar un manto.

Desgraciadamente, el sacerdote no debía acompañarnos por mucho tiempo en esta vida. Los tripulantes que en su mayoría disfrutaban entonces de buena salud se entregaron a toda clase de pasatiempos, de suerte que la santa festividad transcurrió en el mayor contento.

Enero 1º de 1620. El día de Año Nuevo se produjo la helada más terrible de todo el invierno y fué lo que hasta entonces nos hizo sufrir más. El 8 de enero murió uno de mis marineros.

El 10 de enero, el sacerdote, Rasmus Jensen y el cirujano Casper Caspersen guardaron cama pues desde hacía algún tiempo no se sentían bien. Desde este día comenzó a manifestarse en la tripulación, con cierta violencia, la enfermedad, que empeoró de día en día.

El 21 de enero, de buen tiempo y sol, yacían en cama, postrados por la enfermedad, trece hombres. Como otras veces, pregunté al cirujano, el mencionado Casper Caspersen, que se encontraba mortalmente enfermo, si tenía en su botiquín algún buen remedio que sirviese para curar o aliviar a los tripulantes y a él. Díjome que ya había empleado según su ciencia todos los remedios que poseía y que si no intervenía el favor de Dios, era preferible no ensayar otro medicamento.

El 23 de enero murió uno de mis segundos, el llamado Hans Brock, que había estado enfermo, ya en cama, ya en pie, desde cinco meses. El mismo día que era de sol y buen tiempo, el sacerdote se sentó en su lecho y nos dirigió un sermón que fué el último que pronunció en este mundo.

El 25 de enero, en seguida de dar sepultura a mi segundo, el ya mencionado Hans Brock, ordené que se dispararan dos falconetes, postrer honor que pude rendirle.

Pero reventaron los muñones de los dos falconetes —tan quebradizo se había puesto el hierro con la baja temperatura— y el hombre que los disparó casi perdió ambas piernas.

El 27 de enero murió Jens Helsing, marinero. El mismo día mi teniente, el hidalgo Mauritz Stygge, cayó en cama, después de sentirse enfermo desde hacía días.

Febrero 16. Durante todos los días no hubo más que enfermedad y postración. El número de los enfermos aumentaba continuamente. de modo que en esta fecha sólo había en pie siete personas para traer leña y agua y realizar las faenas indispensables.

El 17 de febrero murió uno de mis hombres, Rasmus Kiobenhauffn. Contando a los marineros, habían muerto hasta esta fecha veinte personas.

El 20 de febrero falleció el sacerdote, Rasmus Jensen, que guardaba cama desde hacía mucho tiempo.

El 29 de febrero fué tan severa la nevada que nadie pudo bajar a tierra para traer leña y agua. El cocinero vióse obligado a emplear como combustible diversos objetos que halló a mano. Al anochecer conseguí que un hombre fuera a buscar leña| El mismo día tuve que atender la cámara yo mismo; de lo contrario no habría comido pues mi criado cayó enfermo y se puso en cama.

El 1º de marzo murieron Jens Borrinholm y Hans Skudenes. La enfermedad había postrado a casi todos los tripulantes y con mucha dificultad pudimos dar sepultura a los muertos.

Marzo 21. Durante todos estos días tuvimos tiempo variable: a veces claro y bello y otras veces, cruel. Nada de particular merece ser agregado a este respecto. La mayor parte de la tripulación, vencida por la enfermedad, ofrecía un espectáculo melancólico y lastimoso. En este día murió el cirujano, Casper, y el llamado Povel Pedersen, enfermos ambos desde navidad.

El 27 de marzo examiné detalladamente el contenido del botiquín del cirujano, puesto que faltándonos éste, debía yo reemplazarlo como pudiera. Fué lamentable negligencia que no tuviera ninguna lista, hecha por médicos, que indicara los medicamentos, para qué servían y cómo se empleaban. Estoy seguro de que había en el botiquín muchas clases de medicamentos que el cirujano no sabía cómo se llamaban ni para qué servían, pues todos sus nombres estaban en latín, idioma que él conocía poco, al punto de que cuando iba a abrir un frasco o una caja nuevos, consultaba al sacerdote para que le dijera de qué se trataba.

El 30 de marzo falleció Suend Arffuedsen, carpintero. Comenzó por entonces mi mayor aflicción. Era como un ave solitaria y perdida. Veíame obligado a correr de un lado a otro del barco, ya para dar de beber a un enfermo, ya para prepararle la bebida o para administrarle lo que creía conveniente a su estado, cosa a que no estaba acostumbrado y de la que no tenía conocimiento alguno.

El 31 de marzo murió el otro de mis segundos, Johan Pettersen. El 1º de abril murió mi sobrino Erich Munck. Su cuerpo y el de Pettersen fueron depositados en la misma fosa.

El 3 de abril cayó una helada terrible. Ninguno se atrevía a salir de la cama a causa del intenso frío. Por otra parte, a nadie había podido ordenar nada pues todos yacían enfermos, confiando sólo en la misericordia divina. Reinaban gran tristeza y aflicción.

El 8 de abril murió Villom Gorden, mi piloto principal, enfermo desde hacía mucho tiempo, ya en cama, ya en pie. El mismo día, a eso

del anochecer, murió Anders Sodens y su cadáver fué enterrado con el de Villom Gorden en la mismo fosa, que nos costó gran trabajo cavar, a causa del estado de extremada debilidad en que nos encontrábamos los pocos que aun podíamos tenernos en pie.

El 10 de abril murió el honorable caballero Mauritz Stygge, mi teniente. Empleé una parte de mi propia ropa blanca para envolver su cuerpo y con gran dificultad conseguí que le hicieran un cajón.

El 13 de abril tomé un baño en un casco que había sido de vino y que hice preparar con ese objeto. Utilicé para el baño toda las clases de hierbas que encontramos en el botiquín del cirujano y que pensé apropiadas. Sucesivamente todos los hombres que podían levantarse tomaron también un baño, que nos hizo mucho bien, a mí en particular, gracias a Dios.

El 14 de abril sólo cuatro hombres, además de mí, tenían fuerzas suficientes para sentarse en el lecho y escuchar la homilía del Viernes Santo.

El 21 de abril apareció un sol espléndido. Algunos de los enfermos se arrastraron hasta la cubierta para calentarse un poco al sol; pero se hallaban tan débiles que algunos de ellos se desmayaron y no les hizo bien. Fué muy penoso el trabajo que tuve para transportarlos a sus lechos.

El 25 de abril comenzaron a pasar patos silvestres. Al verlos, alentamos la alegre esperanza de que no tardaría en llegar el verano, pero nos desengañamos pues el frío duró mucho tiempo.

3 y 4 de mayo. Durante estos días ni un solo hombre dejó el lecho, excepto yo y el ayudante de cocina.

Mayo 10. El tiempo es apacible y clemente. Pasó gran número de ánades. Cazamos uno de ellos, que bastó para dos comidas. Había a bordo sólo once personas en vida.

El 12 de mayo murió Jens Jorgensen, carpintero y Suend Marstrand. Dios sabe cuánto sufrimos para enterrarlos. Fueron los últimos a quienes dimos sepultura en tierra.

Mayo 28. Nada de particular en estos días merece mención, excepto que quedábamos sólo siete míseras personas (1) que nos mirábamos tristemente con la vaga esperanza de que cesara la nieve y se apartaron los hielos.

Durante esos días, hallándonos todos en cama, murieron Peder Nyborg, carpintero, Kund Lauritzsen Skudenes y Jörgen el ayudan-

(1) Otros dos tripulantes murieron el 12 de mayo. La enfermedad era, sin duda, el escorbuto.

te de cocina, cuyos cadáveres quedaron en el entrepuente, pues no había nadie para enterrarlos ni para arrojarlos al mar.

El 4 de junio, que era domingo de pascua, sólo quedábamos vivos cuatro personas, todos postrados e impotentes para ayudarse mutuamente. El pinche de cocina yacía muerto al lado de mi lecho y otros tres en el entrepuente. Dos hombres se hallaban en tierra y ansiaban volver a bordo, pero la falta de fuerzas no se lo permitía. Tanto ellos como yo nos hallábamos completamente exhaustos y pasamos cuatro días enteros sin comer nada. En tales circunstancias lo único que esperaba era que Dios pusiera fin a mi desventura y me llevase a su Reino. Escribí entonces lo que sigue, creyendo que eran las últimas palabras que dejaba mi pluma:

"Considerando que ya no me queda más esperanza de vida en este mundo, suplico en nombre de Dios a los cristianos que el azar arroje a estos lugares que den sepultura en tierra a mi pobre cuerpo junto con los de mis compañeros que encuentren aquí. Serán por ello recompensados por Dios en el Cielo. Además suplico que lleven mi diario a mi benévolo Señor y Rey (pues todo lo que en él está escrito es verdad fiel), a fin de que mi pobre mujer y mis hijos puedan obtener algún beneficio por mis grandes padecimientos y mi mísera muerte. Y con esto me despido del mundo y pongo mi alma en manos del Creador. Jens Munck".

8 de junio. Como no podía soportar más la pestilencia de los cadáveres que habían quedado a bordo, hice un esfuerzo para abandonar el lecho, (lo que fué, sin duda, inspiración de la paternal providencia de Dios) pues me dije que lo mismo moriría afuera, entre los otros muertos, o quedándome en cama. Con la ayuda de Dios conseguí salir del camarote y pasé esa noche en la cubierta abrigándome con las ropas de los muertos. Pero al día siguiente, cuando los dos hombres que estaban en tierra me divisaron y se dieron cuenta de que aun vivía —yo, por mi parte los creía muertos hacía tiempo—, se aproximaron al costado del barco, caminando sobre el hielo, me ayudaron a descender y me llevaron, junto con algunas ropas que les había arrojado desde la cubierta, hasta la costa situada a sólo doce o catorce brazas. Nos refugiamos bajo unas matas. Al llegar el día encendimos fuego y luego nos arrastramos por los alrededores arrancando las escasas hierbas verdes para chupar ávidamente sus raíces. Con el calor y ese alimento comenzamos a recobrarnos. Mientras permanecíamos en la costa, el lonero encargado de coser las velas, murió a bordo.

18 de junio. Cuando los hielos comenzaron a apartarse del barco, sacamos de la goleta una red para pescar lenguados y al menguar la

marea entramos a pie en el mar y la colocamos. Con la alta marea el cielo nos dió seis grandes truchas que yo mismo cociné, mientras los otros dos fueron al "Lamprenen" para traer vino, que yo no había probado desde hacía mucho tiempo y que, en realidad, ninguno de los tres apetecíamos mucho. Desde entonces todos los días obteníamos pescado que bien cocido nos reconfortó si bien todavía no podíamos comerlo, sino solamente tomar su caldo, mezclado con vino. Poco a poco recobrábamos las fuerzas. Al fin, fuimos a buscar un fusil con el que matamos algunas aves para alimentarnos mejor.

26 de junio. En el nombre de Jesús y después de pedir a Dios inspiración y buena suerte, emprendimos la tarea de acercar el "Lamprenen" al costado del "Enhiörnigen" y trabajamos lo más diligentemente que pudimos para aparejar las velas. Encontramos en esta ocasión una dificultad que nos afligió: el "Lamprenen" se hallaba, a causa de la crecida invernal a gran altura con respecto a la costa. Nos vimos obligados primero a descargar todo lo que había a bordo y luego a esperar el reflujo de primavera para ponerlo a flote. Al fin lo conseguimos y llevamos la embarcación al costado del "Enhiörningen". Pasamos entonces a bordo de éste y lo primero que hicimos fué arrojar al mar los cadáveres, que se hallaban completamente descompuestos, pues a causa del mal olor no podíamos avanzar por la cubierta y era preciso retirar del "Enhiörningen" y llevar al "Lamprenen" víveres y otros elementos indispensables para cruzar el mar.

El 16 de julio, que era domingo, por la tarde, nos hicimos a la vela, implorando el favor de Dios. Por entonces hacía en esa región tanto calor como en Dinamarca en igual época y comenzaban a brotar los camemoros. Había tal cantidad de mosquitos que en los días sin vientos eran intolerables. Llovía todos los días. Antes de partir perforé el casco del "Enhiörningen" con dos o tres agujeros, a fin de que con la alta marea penetrara en él el agua y constituyera un peso suficiente para que el barco permaneciese en el mismo sitio, con la quilla en el suelo, sin temor de que lo arrastraran los hielos al retirarse.

Dí mi propio nombre a ese lugar donde se habían refugiado nuestros barcos: Bahía de Jens Munck.

(Emplearon siete semanas en la travesía del mar cubierto de hielos hasta llegar a la Isla de Mansfield. Cinco días después, el 18 de agosto, se encontraban de nuevo en el Atlántico).

Septiembre 2 y 3. Tenemos otra vez tempestad del sudoeste. Al anochecer nos vimos obligados a recoger todas las velas y permanecer a la capa, haciendo trabajar las bombas.

El 4 de septiembre nos castigó tremenda tempestad de lluvia y

viento, casi huracanado. Ni por un momento pudimos soltar las bombas. Al anochecer el viento se mostró más favorable y como nos hallábamos exhaustos por el continuo manejo de las bombas, navegamos sin velas, a fin de descansar un rato, mientras las bombas lo permitían.

Los días 9, 10 y 11 de septiembre fueron de vientos variables y de niebla. A la caída de la noche un ventarrón desgarró la vela de trinquete desde la relinga, de modo que los tres tuvimos que realizar grandes esfuerzos para repararla, y todo esto con el barco medio lleno de agua.

Septiembre 12. En el curso de la noche cambió hacia el oeste la dirección del viento que soplaba con violencia. La vela de gavia quedó hecha jirones, y rotos el estay del mastelero y el racamento. Es de imaginar lo angustioso de la tarea que nos apremiaba.

El 14 de septiembre tomamos rumbo hacia las Islas Orkney.

El 16 de septiembre navegamos 20 millas, manteniéndonos lo más aproximado que nos permitía el viento, en la ruta este-norte, hacia Noruega.

El 21 de septiembre recalamos en la bahía Sur de Alden, llevados por el viento, sin conocer la localidad. Penetré entre los islotes rocosos en un vasto fiord, pero no pude encontrar lugar para anclaje y me vi obligado durante todo el día a batir de un lado a otro entre las rocas, porque sólo tenía media ancla. Al anochecer entré en una bahía y dejé caer esa media ancla y así permanecí, sin amarre pues no tenía bote para llevar un cable a la costa. Algo más tarde apareció por casualidad un campesino. Tuve que amenazarlo con un fusil para obligarlo a ayudarme a tender un cable hasta la costa. Por la mañana me trasladé con el bote del campesino a ver al bailío de Su Majestad en Sundfiord y le requerí víveres frescos y hombres que tripularan el barco para llevarlo a Bergen.

Viendo al fin seguro el barco y de regreso en tierra de cristianos, no pudimos retener lágrimas de alegría y dimos las gracias a Dios que nos había otorgado semejante ventura.

El 25 de septiembre desembarqué en Bergen y me trasladé a ver a los médicos para obtener consejo y medicamento. Ordené en seguida bebidas y medicinas para mis dos compañeros que habían quedado a bordo y que les fueron llevadas por el capitán que designé para que me reemplazara.

El 27 de septiembre escribí a las Altas Autoridades de Dinamarca para informarles que había llegado a ese lugar".

Jens MUNCK

EL RADIO

Cualquiera que sea la ley o el azar que preside la distribución de los cuerpos radioactivos en la corteza terrestre, lo cierto es que la probabilidad de descubrir el radio no era muy grande. La mina de Joachimstal, en Bohemia, fué por mucho tiempo la única de que se obtenía la pechblenda, el mineral de uranio (óxido de uranio) que proporcionó a los Curie, en 1898, la primera partícula de sulfuro de radio.

Poco después en Norte América (Estados de Utah y Colorado) se descubrieron yacimientos de carnotita, mineral pobre en radio. No obstante, la potencia industrial de los Estados Unidos consiguió que desde 1922 fueran esas minas el centro de provisión mundial. Además de Norte América y de Bohemia, se obtenían algunos minerales de débil tenor en Portugal y Madagascar. Esas eran todas las minas radíferas en explotación, pero no precisamente todos los yacimientos conocidos.

La exploración de los terrenos en que se supone la existencia de minerales radioactivos se efectúa cómodamente mediante aparatos de medida eléctrica de que hablaremos después. Los "prospectores" de minas del Alto Katanga comprobaron, ya en 1913, la riqueza excepcional de radio de ciertos minerales (pechblenda, silicato y aluminato de uranio) de esa región central del Congo. Pero fué preciso esperar hasta 1921 para iniciar la explotación industrial de los yacimientos de Chinkolobwe, la mina africana cuyos productos transportados en bruto a la usina de Oolen (cerca de Amberes), han bastado para erigir a esta fábrica en verdadero centro universal del radio. En menos de diez años, el monopolio del radio ha pasado de los Estados Unidos a Bélgica y el precio del valioso metal ha descendido a la mitad. El gramo de radio-elemento, que valía 85.000 dólares cuando era fabricado en los Estados Unidos, producido por la fábrica de Oolen vale 40.000.

Como se necesita 40 toneladas de mineral para obtener ese gramo de metal que representa una fortuna y como esos 40 mil kilogramos de materia bruta llegan del fondo del Congo, ha de interesar, sin duda, conocer detalladamente ese tratamiento tan delicado, tan difícil, imposible de realizar en la lejana colonia y que parece reclamar el concurso de toda la civilización. Vamos a explicarlo, advirtiendo que la extracción del radio por régimen industrial necesita el riguroso método científico que emplearon Pierre Curie y su esposa para obtener el pri-

mer centígramo. La industrialización de semejante método y el personal de preparación superior que exige, no podrían acomodarse con los escasos recursos coloniales ni con el clima tropical.

Para hacernos una idea de los gastos y la instalación gigantesca que representa la fabricación del radio, recordemos que el gramo de ese metal que fué regalado a Mme. Curie cuando visitó los Estados Unidos, exigió el trabajo de 150 hombres durante un mes y el tratamiento de 600 toneladas de mineral, con 500 toneladas de productos químicos y 100.000 hectólitros de agua destilada para obtener la cual se consumió un millar de toneladas de hulla. Aunque el mineral que se trata en Oolen es más rico, es siempre imponente la cantidad de las masas manipuladas, en proporción al producto obtenido.

En cuanto al tratamiento del mineral en bruto, diremos brevemente que poderosos pilones lo machacan hasta reducirlo a polvo tan menudo como el carbón pulverizado que se emplea como combustible en algunas fábricas. Es el procedimiento llamado de "porfirización".

No obstante ser considerado como muy rico, el mineral africano de uranio-radio (no olvidemos que este acoplamiento de términos tiene una importancia capital), contiene sólo una parte de materia útil, es decir, interesante para la extracción de radio, por muchos millones de partes inertes. Entre éstas se cuentan no sólo la sílice y la alúmina de las tierras, sino también los fosfatos y diversos metales: plomo, hierro, cobre y aun el uranio que, si bien es radioactivo, debe ser eliminado.

Veamos ahora los tratamientos químico y físico. El mineral pulverizado, atacado en caliente por el ácido sulfúrico, se disgrega; los metales y los fosfatos se disuelven. Un tratamiento del residuo por el cloruro de sodio, provoca la precipitación del plomo. El nuevo residuo recibe carbonato en la cantidad necesaria para eliminar todo el exceso de ácido sulfúrico. ¿Qué es del codiciado radio en ese magma lodoso? Permanece insoluble y mezclado con las masas de arena (sílice), únicas que, con él, han resistido a la disgregación. Es preciso, pues, recuperar ante todo, en bloque, todas las materias sólidas que existen en las cubas en esa fase del tratamiento y en las cuales están perdidas las partículas de radio como agujas en una parva. La recuperación se efectúa por medio de prensas-filtros. Las "tortas" de materia retenida en esos filtros — y el filtrado se repite con decantamientos sucesivos hasta que la solución salga perfectamente clara — están constituídas por kilogramos de sílice y milígramos de radio. Es preciso "repulparlas" es decir, diluirlas de nuevo. Esta operación se efectúa en agua destilada, a fin de que no intervenga en la reacción ningún elemento nuevo. Luego actúa el ácido clorhídrico y disuelve todo el conjunto sólido restante. Hecha esta operación se vuelve a aplicar a

la solución un tratamiento macizo de ácido sulfúrico. El radio disuelto en cloruro, se precipita entonces bajo forma de sulfato insoluble. Filtrando otra vez, definitivamente, se obtiene una "torta" de materia sólida que representa el máximo de concentración que la química puede dar al mineral de radio.

Esa concentración alcanza con relación á la materia prima inicial la relación de 150 a 1. Dicho en otros términos: si el mineral inicial contenía un miligramo de radio por cada 40 kilogramos, la "torta" final contiene un decígramo y medio. Pero el químico no queda satisfecho: repite una parte de las operaciones precedentes y concluye por obtener una solución todavía más pura de cloruro de radio y de bario, que acompaña al radio como el compañero más fiel y más molesto del interminable viaje químico. El químico no puede hacer más y entonces interviene el físico. La tarea de éste es, sobre todo, de paciencia: tiene que repetir, ayudándola y dirigiéndola, una de las operaciones naturales más admirablemente simples: la cristalización. Se trata de separar las sales de radio de las sales de bario. Esa separación se basa en la diferencia de solubilidad de los dos cloruros. Las de radio son menos solubles que las de bario.

Si se toma una solución de 1 kilogramo de sales de bario y de radio (que contenga, por ejemplo, 100 milígramos de radio) y se evapora esa solución hasta la formación de los primeros cristales anhidros (a razón de 500 gramos de éstos por 500 grados de sal que quedan disueltos), los 500 gramos anhidros contendrán evidentemente más radio (menos soluble y que por lo tanto se cristaliza primero) que bario.

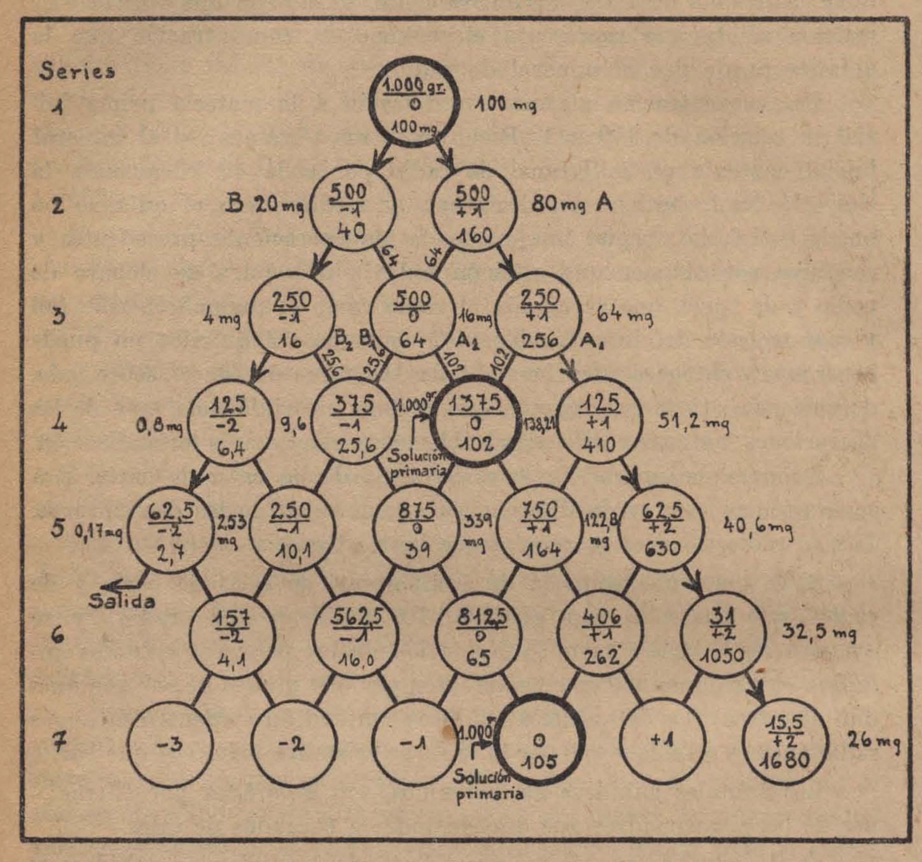
Los cristales anhidros así obtenidos, son separados por filtraciones de las aguas-madres que quedan todavía cargadas de sales.

Se disuelve de nuevo en agua destilada los cristales anhidros y se vuelve a cristalizar por evaporación. Se obtiene así nuevas aguas-madres, menos ricas en radio que los nuevos cristales anhidros que son, a su vez, más ricos que los cristales iniciales.

Por otra parte, las aguas-madres del primer fraccionamiento son sometidas al mismo tratamiento, del que resulta una nueva cantidad de cristales anhidros relativamente ricos en radio. Vuelven a ser disueltos en agua destilada y se repite la operación.

No habría fin lógico a esta operación si se la dejara desarrollar en desdoblamientos indefinidos. Pero si se quiere vigilar (tanto por el cálculo como por la medida física) los tenores respectivos en radio de las diversas sales anhidras y de las diversas aguas madres todavía cargadas de sales, no se tarda en alcanzar un grado de concentración en el que las sales anhidras son bastante ricas para ser eliminadas del

circuito y recogidas, y las aguas-madres bastante empobrecidas para ser devueltas al ciclo general de fabricación.



El presente esquema muestra, a partir de una solución inicial (círculo de línea gruesa) la marcha de la cristalización efectuada sobre cloruros mezclados, que se trata de separar, de radio y de bario. El punto de partida es un kilogramo de sales que contienen 100 miligramos de radio, y la operación consiste en dividir, por cristalizaciones y decantaciones sucesivas, la masa cristalina total en dos partes iguales, una de las cuales, la más pobre en radio, queda disuelta en el agua-madre y la otra, la más rica, se separa en estado anhidro. Por esta dicotomía, prolongada en tantas divisiones como sean necesarias, se llega a un grado de concentración de las aguas-madres igual a la concentración primitiva, caso que se indica con otro círculo de línea gruesa (4ª serie). En ese grado se agrega la solución primitiva y se continúa subdividiendo, mientras que las sales anhidras separadas se tratan de nuevo, de la misma manera, después de nueva disolución en agua destilada. Cada círculo representa un estado de disolución: los círculos señalados con número negativo representan las aguas-madres y los círculos numerados positivamente representan las soluciones concentradas. El primer número inscripto en lo alto del círculo indica la masa total de las sales en solución; el número inscripto en la base indica el tenor en radio. El número de miligramos de cloruro de radio anhidro, llevado a cristalización, figura fuera del círculo. Se ve así que los 100 miligramos iniciales se concentran cada vez más en las soluciones de la derecha, de las que se extraerá el radio, mientras que las soluciones de la izquierda se empobrecen indefinidamente.

En realidad, en el cuarto fraccionamiento se obtienen cristales que poseen, sensiblemente, el mismo tenor que las sales primitivas. Se puede pues introducir, en ese nivel de la operación una nueva cantidad de ellas. O, dicho en otros términos: la "serie" de las cubas de evaporación que representa el cuarto fraccionamiento, admite que en una de esas cubas se eche materia nueva. El dibujo que acompaña a estas líneas presenta esquemáticamente el ciclo de selección cuyo mecanismo acabamos de exponer según el químico norteamericano Barker, que lo aplicó a las carnotitas de su país, después de conocer los trabajos originales de Mme. Curie y de M. Debierne.

En la fábrica, el trabajo de cristalización fraccionada se realiza, por lo menos en sus grados avanzados, en una larga serie de cámaras calientes que efectúan las diversas selecciones por evaporaciones cristalinas. El procedimiento industrializado es continuo. Proporciona trece fraccionamientos por día y cada tres días se introducen materias nuevas.

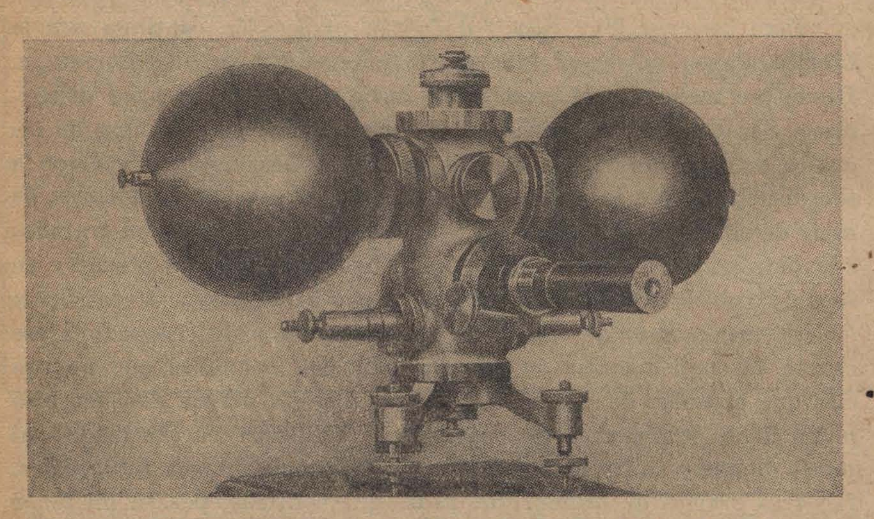
Pero los cristales "ricos" dados en producción continua por la fábrica, deben volver al laboratorio para ceder su última riqueza. Desde ese momento, el trabajo de enriquecimiento se hace discontinuo. Se opera por "campañas" de cristalizaciones, cada una de las cuales actúa sobre varios gramos de radio. Los cloruros vuelven a ser disueltos. (No se olvide que se requieren 100.000 hectólitros de agua destilada para separar un gramo de radio). Luego son tratados con hidrógeno sulfurado para eliminar los vestigios de plomo y en seguida transformados en bromuros, a causa del mayor "coeficiente de enriquecimiento de radio" de estas últimas sales. Llegado a ese estado se emplea cubas de cristalización tan pequeñas que no son más que cápsulas de cuarzo o de porcelana. La última de ellas sólo mide cinco centímetros de diámetro y brilla en la obscuridad al punto de que a su luz se puede obtener su propia imagen fotográfica. Los tres gramos de bromuro de radio que contiene, poseen un tenor de 98 %. A su entrada en el laboratorio el título de las mismas sales era de 0.05 y el de los minerales originales, a su entrada en la fábrica, era de 0,000.0025 %.

Lo admirable es que los químicos y los físicos que dirigen esa preparación hayan podido seguir por medidas precisas, el progreso de la aparición de esa materia, partiendo, puede decirse, de la nada.

La unidad de peso utilizada en la industria y el comercio del radio es el "micrógramo", es decir, el milésimo de milígramo. No hay balanza que pueda pesarlo. Se utiliza, pues, el electroscopio, aparato que determina el número creciente de micrógramos contenidos

primero en la muestra de mineral, luego en los filtrados, después en las sales cristalizadas y por último en los tubos que se entregan al comercio y que, como se supone han de ser rigurosamente dosificados puesto que la materia que se vende vale 1000 francos el milígramo.

No expondremos en esta ocasión los métodos de medida de irradiación por electroscopios "ionómetros", ni la teoría de la "ionización" de un gas por las irradiaciones penetrantes del radio, y la medida por el electroscopio, de esa ionización. Nos limitaremos a presentar la fotografía del electroscopio especial, de extremada sensibilidad, que se utiliza en Oolen (ver el grabado). Al medir la intensidad de irradiación de una masa radioactiva cualquiera, este instrumento mide, por sí mismo, el peso del elemento-radio que contiene (o el equivalente de ese peso en otro elemento de la familia radioactiva). Esta medida resulta de leyes sumamente precisas que rigen el fenómeno radioactivo, y que recordaremos a fin de acompañar al radio hasta su entrada en el dominio de sus aplicaciones.



El electrómetro empleado en el laboratorio de la fábrica de Oolen para medir la radioactividad del mineral de uranio-radio en diversos grados de su concentración. Cada una de las dos esferas representa una "cámara de ionización", en el centro de la cual hay un electrodo cuya lectura se efectúa mirando en el ocular visible en el medio del aparato, está montado "en diferencial" sobre los dos electrodos. En el momento de la medida una de las cámaras es cubierta por una pantalla de plomo, mientras la otra queda expuesta a la irradiación del cuerpo radioactivo.

La radioactividad ingresó en la ciencia al ser descubierta por Henri Becquerel en 1896, en minerales de uranio, como consecuencia de una conversación con Henri Poincaré sobre el fenómeno de fluorescencia de los vidrios de uranio. El fenómeno inédito quedó estable-

cido cuando Becquerel demostró que una sal de uranio marca la placa fotográfica a través de una pantalla opaca.

Pierre Curie y su esposa, prosiguiendo la investigación de los minerales de uranio, hallaron que uno de esos minerales, la pechblenda, era más radioactivo de lo que debía ser dado su tenor en uranio. Fué preciso, pues, que los dos sabios efectuaran numerosas medidas comparadas de la irradiación desconocida. Pierre Curie no inventó, por cierto, el instrumento de medida pues, como hemos dicho, no es más que el electróscopo, pero él lo aplicó metódicamente a la nueva técnica. Como resultado de esas medidas M. Curie dedujo que la pechblenda debía contener una materia radioactiva mucho más potente que el uranio. Y continuó sus investigaciones hasta llegar al espléndido descubrimiento del radio, consignado en el estudio presentado a la Academia de Ciencias de París el 26 de diciembre de 1898, que firmaban Pierre Curie, su esposa y G. Bémont.

La radioactividad iniciaba desde entonces un nuevo capítulo de la física, con igual título que la electricidad en la época de Faraday y de Ampére.

En el curso de sólo treinta años, la radioactividad ha revolucionado las teorías de la materia y se encuentra perfectamente explicado el mecanismo de desintegración espontánea de la materia, que representa. El átomo radioactivo está compuesto, como todos los átomos, de un núcleo central que contiene electrones y protones (éstos en gran número) y de electrones en revolución en torno de ese núcleo.

Ahora bien; la radioactividad es un fenómeno que proviene del núcleo atómico. Este explota literalmente proyectando sus protones para formar otro núcleo alrededor del cual se forma otro átomo: un cuerpo nuevo. De modo que "radioactividad de la materia" es sinónimo de "trasmutación de la materia". Los cuerpos radioactivos se encuentran en perpetua trasmutación de uno en otro.

Primer producto, inmediato, de esa trasmutación, es el helio. Su núcleo comporta dos cargas elementales de electricidad positiva, dos "protones" y es ese núcleo el que, proyectado fuera del átomo radioactivo, constituye lo que se ha llamado el rayo alfa. El nombre de rayo beta se reserva para la proyección de corpúsculos negativos o electrones, que parten igualmente del núcleo. Además de esas dos clases de irradiación corpuscular, el fenómeno radicactivo presenta una tercera irradiación ondulatoria, análoga a los rayos X, los rayos gamma.

El último producto actualmente identificado de la trasmutación es el plomo.

En toda la escala de las trasmutaciones se encuentran cuarenta

cuerpos radioactivos diferentes. Y cada uno de esos elementos, en perpetua evolución, se caracteriza por una duración de vida propia, denominada "vida media", que varía entre límites extremos. Júzguese por los jalones siguientes: la vida media del torio es de 24 mil millones de años y la del uranio de 6,5 millares de millones solamente; la del radio, de 2.280 años; la del actinio, de 19,5 años; la del radón (emanación del radio), de 5,18 días; la del radio G, 28,5 minutos; la del actinion (emanación del actinio), 6,66 segundos; la del actinio A, 2,10 milésimos de segundo. Semejante arcoiris de "duraciones" propias parece inverosímil; sin embargo, esas cifras resultan de medidas extremadamente seguras y su conocimiento interesa a la industria y al comercio del radio, por lo siguiente:

La irradiación cuya intensidad mide el electroscopio ionómetro en el curso de las diferentes investigaciones, es un fenómeno independiente de la duración propia del elemento que la proporciona; pero no es indiferente para el comprador de una partícula radioactiva que paga mil francos el milígramo, que esa partícula esté constituída por un cuerpo que dure veinte siglos o por un cuerpo que dure dos años. Si el director de un sanatorio adquiere para uso médico de su establecimiento una "celda" radioactiva de tal intensidad y que cree que tiene por base el radio (duración de 2.280 años) y en cambio está constituída por mesoterio, que se agota completamente al cabo de 8,84 años y de radiotorio que sólo dura 2,74 años, paga 1.000 francos por unidad que sólo vale exactamente un franco, es decir, mil veces menos. Sin embargo, en uno y otro caso la partícula adquirida proporciona igualmente las tres clases de rayos, alfa, beta y gamma.

Importa mucho, pues, distinguir los cuerpos radioactivos. Hay tres familias de ellos: la del uranio y del radio; la del actinio; la del torio. Sólo la primera da transformaciones bastante activas al mismo tiempo que suficientemente constantes para ser utilizadas en terapéutica y para merecer el enorme trabajo de fabricación industrial. Una fábrica que se dedicara a aislar sales de torio y de sus descendientes, no tardaría en quebrar. Su trabajo sólo rinde si produce sales radioactivas de origen uranio-radio.

El radio sale de la fábrica en estado de bromuro (el radio puro, en estado metálico, aislado en 1911 por Mme. Curie, no se conserva mucho tiempo y se oxida). Esa sal se guarda en tubos de vidrio cerrados a lámpara. Pero en tal condición el radio no convendría para los empleos terapéuticos. Debe ser objeto de nueva preparación en laboratorios especializados, como el Instituto del Radio, de París. El bromuro de radio llega al laboratorio en solución cuidadosamente dosificada de

la cual se extrae por absorción mecánica el volumen correspondiente al peso de radio que se quiere obtener. Este es en seguida precipitado, filtrada la solución, y el producto del filtro, calcinado en un pequeño crisol, entrega al fin el radio que es entonces introducido en una "celda" de platino. Esta "celda" irá, a su vez, encerrada en un tubo en el que llegará a manos del médico. ¿Esa celda puede ser utilizada inmediatamente? No. Se produce en ella un proceso de transformación de suprema importancia. En virtud de la transmutación radioactiva se forma en la celda un gas llamado radón, o emanación del radio A, del radio B, del radio C. Ninguna de las "constantes" radioactivas de esos cuerpos son semejantes ni en "vida media" ni como radiaciones emitidas. El radón "vive" sólo algunos días y los radios A, B, C, algunos minutos. Pero el radio puro y simple fabrica esos cuatro sucedáneos, imperturbablemente, a la misma cadencia, durante dos milenios. Vendrá, por consiguiente un momento en que el radón y los tres radios secundarios serán reemplazados automáticamente a medida que mueran. En ese momento la "celda" habrá adquirido su "equilibrio". Sólo entonces su irradiación será constante. Ese punto de equilibrio se alcanza más o menos un mes después de haber sido el radio encerrado en el tubo. Se puede entonces medir exactamente la irradiación de la celda y entregarla con pleno conocimiento de su valor comercial.

La "carga" de un aparato radífero se expresa en milígramos de elemento-radio (y no de la sal utilizada). La operación de pesar no puede servir para la determinación. Interviene entonces el electroscopio-ionómetro. La irradiación gamma, emitida por la preparación "en equilibrio" es, en efecto, proporcional a la carga en radio-elemento. Pero es preciso un "patrón" para esas medidas y una "unidad".

El patrón internacional ha sido fijado y adoptado en 1912: es un tubo de vidrio de 32 milímetros de largo, de 1,45 milímetro de diámetro y de 0,27 milímetros de espesor de pared, que contenía (en agosto de 1911), 21,99 milígramos de cloruro puro anhidro de radio, es decir, 16,74 milígramos de radio. Se encuentra depositado en la Oficina Internacional de Pesas y Medidas, de Sévres. Como para el metro y el litro, se ha establecido otros patrones, secundarios, en uso en los siguientes establecimientos: Laboratorio Curie, del Instituto del Radio, de París; National Physical Laboratory, de Teddington, Middlesex; Radium Institute, de Londres; United States Bureau of Standards, de Wáshington; Institut für Radiumforschung, de Viena; Physikatische Technnische Reichsantstaldt, de Berlín.

La unidad oficial de las medidas radioactivas es, pues, el milígramo de radio, presentado como se acaba de decir.

En la aplicación terapéutica de la radioactividad, o "curieterapia", suele ser ventajoso emplear no las sales de radio, raras y caras, sino la emanación producida por esas sales, o radón. La vida media del radón es de poco más de 5 días. Conviene, pues, constituir, en forma de una reserva de radio una fuente permanente de radón que sería distribuído a los médicos en el mismo día en que lo necesitaran y sin riesgo de pérdidas. El equilibrio de régimen de una celda de radón da una irradiación beta y gamma exactamente idéntica a la de una celda de radio. El médico puede, pues, optar por uno u otro de los dos métodos: aplicación de celdas de sales o aplicación de celdas de radón.

La formación del radón, así como su destrucción, han permitido establecer una unidad radioactiva práctica: la curie. Es la cantidad de radón en equilibrio con un gramo de radio. Esa cantidad pesa 0,000,005 de gramo y ocupa un volumen de 0,66 milímetros cúbicos. Un gramo de radio produce, por hora, 0,00755 curies o 7,55 milicuries. Se puede, pues, decir, en terapéutica: "Se aplicará una irradiación de tantos milicuries destruídos". En efecto, es evidente que la autodestrucción de cierta cantidad de radón aplicada a un órgano enfermo, equivale a la emisión de una dosis conocida de rayos.

Sin sus derivados (los tres radios A, B, C,) el radón no da sino rayos alfa, pero el régimen de emisión completa (con los derivados) se alcanza fácilmente.

Se puede decir que actualmente todo el radio fabricado en el mundo, (las fábricas norteamericanas han suspendido su fabricación esperando que se agoten los yacimientos del Congo Belga), es utilizado únicamente en clínicas y hospitales. La cantidad de radio existente en el mundo no ha de superar a medio kilogramo. En 1922 salieron de la fábrica de Oolen 15 gramos; en 1923, 48 gramos y en 1924, 110 gramos. Pero la venta no ha seguido a la producción. Hay actualmente una "crisis de radio".

Desde el día en que (en 1901) Henri Becquerel sufrió quemaduras de la piel causadas por radio que había conservado largo rato junto al cuerpo, muchos autores han intentado formular algunas leyes biológicas concernientes al radio. La más conocida es la de Arndt-Schultz, que se formula así: "La acción de los rayos X y del radio sobre la célula viviente, es excitante en dosis débil; inhibidora (paralizante) en dosis media y destructora en dosis fuerte". De aquí que sea precisa una prudencia infinita en las aplicaciones del radio, que sólo deberían ser efectuadas por especialistas, consumados.

Jean LABADIE.

Páginas de antaño

BEDOYA

No son en Córdoba una tribu, como los Ferreyra, los Funes, los Pizarro, los Luques, y otras familias burguesas y campesinas... Pero son señoriales butibamba y butibarreno, como les llaman en Andalucía a las gentes de pro, y selectos, los Bedoya, habiendo figurado siempre con notoriedad o brillo, en todas las situaciones en que se encontraron; en el foro, en la cátedra laica y sagrada, en la política, en la guerra y en los negocios en general.

Este Bedoya, del que me voy a ocupar, fué congresal en 1826, unitario, soldado de Paz y emigrado. (1).

Desapareció casi por completo, para reaparecer en el gobierno del Paraná, como ministro de Hacienda de Urquiza.

Era un hombre casi gigante, correcto, apuesto, pulcro, de cuello envuelto siempre en ancha corbata blanca. Tenía las manos grandes, pero proporcionadas, que revelaban la decencia de su estirpe, por no decir su nobleza, aquí donde no hay nobles, — ni siquiera una aristocracia del dinero comm' il faut; unas manos agradables, frescas, suaves, casi aterciopeladas, que no producían, cuando apretaba bien, sino una sensación de confianza que nos dice: he ahí un hombre.

Su tez era morena, sus ojos negros, hermosos, reflejando rayos de calor, — como su alma, apasionada, vehemente.

La cara, angulosa, expresiva, limpia con toda la barba afeitada y la cabeza con el pelo cortado en brosse, — estaba en consonancia con lo interior de tan cospicuo sujeto: categórico, terminante, recto, franco,— a veces hasta la indiscreción que compromete; ponderado, sin embargo, por la doble facultad, tan rara, de callar enteramente lo que se quiere tener reservado y la de comunicar, por completo, lo que se desea hacer saber.

Se movía con la solemnidad del que sabe que llama la atención, — y toda su persona estaba llena de ese no sé qué digno, que sin quererlo uno mismo, va diciendo a voces: yo soy alguien.

---

(1) Los diputados por Córdoba eran dos: Bedoya (Elías), y Bulnes (Eduardo Pérez).

Con efecto: la frente, la nariz, toda la forma de la cara, el arco frontal particularmente, indicaban superioridad.

Tenía el eco fuerte, suavizado por delicadezas varoniles de sentimiento, siendo esencialmente amistoso y tolerante, en la más alta acepción de la palabra; todo un hombre, en fin, de mundo y del mundo.

Amaba mucho la música, — cantaba y tocaba el piano y la guitarra, habiendo viajado por Europa y América; y al mismo tiempo, sabía hacer cálculos numéricos con exactitud, sin duda porque los números, como la música, son una lengua geométrica, una armonía entre la concepción y el efecto producido.

Escribía con esmerada corrección, — sus billetes eran modelos; todo con una letra clara, uniforme, igual como su carácter que tenía pocas intermitencias, — pues, aunque violento, poseía la fuerza de voluntad necesaria para dominarse.

Hablaba con facilidad, con lógica, y sabía escuchar pacientemente hasta cuando le contradecían. Su casa era un club; allí concurrían los miembros del Congreso más distinguidos, por su influencia o su saber.

La tertulia era amena, había mucha libertad de conversación, — el te y el café que se servía eran excelentes, nada escasos; de vez en cuando no faltaba el chocolate con bizcochos.

Y como la casa tenía anchas ventanas, quedando frente a la Matriz en la plaza principal, bastante poblada de árboles y concurrida, — en las noches de luna, tenía doble atracción.

No era derquista, siendo cordobés y siendo liberal, no era carrilista (Carril era aporteñado) porque los porteños no entraban entre los santos de su devoción. Pasó aquí, días felices en su juventud; se casó y fué calumniado, —razones más que suficientes para explicar una preocupación de lugar.

Su hombre era Urquiza. El era el que, alzándose, había derrocado a Rozas su enemigo; el que había invitado al país a constituirse, proclamando perdón y olvido.

Bedoya, como se ve, era ante todo, un argentino del interior, teniendo de cordobés el pelo y poquísimos resabios, desde que era libre pensador, lo cual no quitó que, como tantos otros, muriera dentro de la

iglesia en que había nacido, — pobre, sereno, altivo, aunque murmurando traición... Es la eterna leyenda de la derrota.

No sé si en realidad tenía afición íntima por Urquiza. Sé que lo servía con afán y empeño y que fué uno de los que contribuyeron, con más eficacia, a organizar las finanzas de la Confederación; obra verdaderamente seria, ardua; porque las provincias de entonces, las trece, no tenían vínculo económico alguno.

Salían del caos. Todo hubo que hacerlo; desde fundar el crédito público, hasta el crédito exterior, sin recursos, sin antecedentes, estando toda la tradición y los archivos gubernativos aquí.

———

A Bedoya se le atribuye la ley de los "derechos diferenciales", recurso político y económico contra la hegemonía bonaerense. No fué suya la idea. La cuña para que sea buena ha de ser del mismo palo; fué de un hijo de Buenos Aires; tengo las pruebas en mi poder.

Esa obra de estadística y de partido fué tanto más difícil, cuando que Urquiza era una fuerte rémora, — casi un obstáculo insuperable. Queriendo, no dejaba hacer. Su patriotismo sufría los desequilibrios de los grandes caudillos, que aspiran, que anhelan, que sueñan con pasar grandes a la posteridad; pero que a cada paso tropiezan con su propio yo, hidrópico de sed natural de riquezas o empedernido en las prácticas geniales del poder arbitrario.

———

Y, sin embargo, Urquiza oía, mucho más que algunos que han pasado, dejando el rastro de principistas.

Ved la comprobación: llevóle un amanuense a Bedoya, cierto expediente, diciéndole: dice el Presidente que firme.

Bedoya frunció el entrecejo, miró y contestó: yo no firmo robos.

El ministril, uno de esos que se pintan para indisponer Presidentes y Ministros, — volvió diciéndole a Urquiza: dice el doctor que él no firma robos.

Urquiza hizo uno de esos movimientos de avance, algo así como embestidas, que le eran peculiares, — una arremetida que obligaba a retroceder inevitablemente; sus ojos brillaron, como solían brillar, como centellas, y repuso: vea quién habla de robo! (ya he dicho que Bedoya había sido calumniado). Un momento después, entró aquél.

— Señor, — le dijo saludando respetuosamente, — no he firmado eso, porque sin duda V. E. ha sido sorprendido... engañado.

— ¿Y qué hay?

— ¡Un robo!

— ¿De veras?

— Sí.

— Lo siento, me han sorprendido.

— Pero, si V. E. quiere favorecer a ese hombre, se hallará cómo...

— Bueno, Ministro, halle cómo...

¡Cuántos mandatarios no envidiarían la docilidad del caudillo prepotente y cuántos favoritos no hemos visto abandonados por el favor de arriba, nada más que por haber hablado la mitad de lo que Bedoya habló!

He dicho que éste era urquizista, o lo he insinuado: así debió ser, me parece, o lo fingía contra su carácter; porque después de Pavón, desalentado, se fué a Córdoba, se aisló, se entregó a trabajos rurales, siendo hombre creador, — y en sus contestaciones a medias, cuando lo interpelaban, sobre su reclusión casi misantrópica, podía descubrirse algo así como un tormento, de que la causa de la confederación, hubiese sido vencida por Buenos Aires. Era, por consiguiente, este notable argentino, todo un hombre. Murió así, triste, honrado, respetado, querido, llorado, — no dejando sino reminiscencias gratas en la amistad.

Un rasgo genial que caracteriza a Bedoya, es uno de sus últimos momentos.

Se moría; nadie mejor que él conocía que andaba ya por las fronteras de la eternidad.

Rodeado como estaba de su familia, compuesta toda de gente piadosa, querían y no querían, pedirle que se confesara. Querían, por razones espirituales; y no querían, dudando indebidamente de su fortaleza.

En esos instantes supremos, hay siempre una esperanza que la impresión de una palabra que no se articula, que se adivina, puede desvanecer.

Joubert, dice: son las ideas claras las que sirven para hablar; pero son las ideas sordas las que conducen la vida.

Esa palabra inarticulada, que estaba en el semblante, casi en los labios de todos los que le amaban, era: ¡desahuciado!

La monja (Bedoya tenía una hermana enclaustrada) lo pedía con el fervor de su fe.

Triunfó pues la religión, y se resolvió que un convertido, su amigo íntimo, le hablara: era don Mariano Fragueiro.

Hombre suave, que no entraba en materias arduas de rondón, había comenzado a roncearlo a Bedoya...

Llegó en ese momento Carlos Roca, el medio hermano de Augusto López, a quien Bedoya quería mucho por sus bellas prendas, y por estar casado además con una sobrina de su predilección.

— Carlos, le dijo: ayúdalo a Mariano que se ha enredado en las cuartas, y que venga el confesor...

Pudiendo hacerlo no quiso escribir apuntes ni memorias; porque discurría como el señor D. Domingo de Oro, el amigo de Sarmiento, de Tejedor, de Mitre, de mi padre.

Contestando a una exigencia filial mía, "que escribiera sus recuerdos siquiera", me decía una noche en que habíamos departido, como dos almas que se abren de par en par: "¿para qué legarle a la posteridad más miserias...? Me bastan las que he visto, con ellas muero; ame usted lo bueno, lo bello y lo fuerte, tenga orgullo, y diga siempre la verdad en la vida".

Un hombre, como este Bedoya, que tuvo opiniones, convicciones, pasiones, que amó y odió, que batalló, que atacó y fué atacado, debe necesariamente haber dejado tras sí rezagos, cuando menos de animadversión. El mismo justo los deja. Es tan persistente la tradición, — que con frecuencia olvidamos, indignándonos contra las ajenas preocupaciones, — que hasta lo absurdo marca el rastro en la solidaridad humana. Pero la vida aplaca lo mismo que la muerte, — dice el sabio, — y reconcilia a los que no piensan o no sienten como nosotros.

Lucio V. MANSILLA.

Juego para niños

REGLAS DE LA PELOTA AL CESTO

En terreno dividido

Lugar: Patio, terreno de juegos o salón espacioso.

Número de jugadores: 12 a 40, (de preferencia 18); además, un árbitro.

Material: Dos postes de 3 metros de altura, provisto cada uno de un cesto algo más grande de los que se usan para papeles, (el cesto puede ser reemplazado por una bolsita de red colgada, abierta, de un aro de hierro); una pelota de football; 8 o 10 banderitas; brazales, — u otros distintivos, — rojos y blancos.

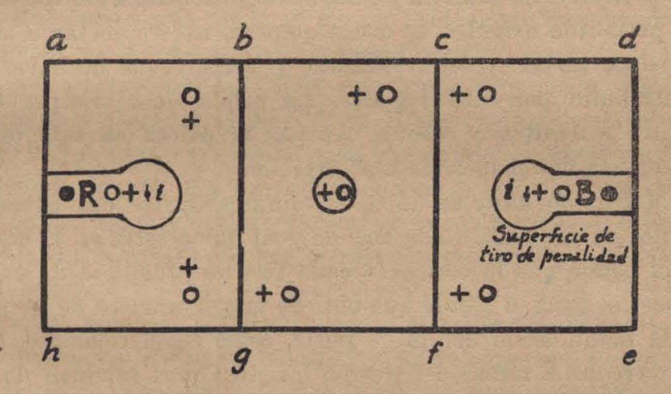
Organización: Un terreno rectangular de 12 a 20 metros de ancho por 20 a 30 de largo, (las dimensiones varían según el número de los jugadores), señalado por cuatro banderitas plantadas en las cuatro esquinas a, d, e, h, (Ver el dibujo).

Si el número de jugadores no pasa de 12, se dividirá el terreno en dos partes iguales; para 12 a 30 jugadores, en tres partes iguales; para un número superior a 30 jugadores en cuatro partes iguales cuyos límites serán señalados por medio de banderitas. En el dibujo, el espacio del centro es el campo central y los dos campos de los extremos son el rojo y el blanco; tiene cada uno su meta o "goal" respectivo (R y B), colocados en el medio de los rectángulos laterales y con los cestos vueltos hacia el centro del terreno. Perpendicularmente al goal se señalan las zonas de goal y de penalidad; el centro de esta última, i, está a 4 m. 50 del goal. La zona de penalidad tiene 2 m. de diámetro. De la línea i, serán hechos los tiros de penalidad. La zona de goal tiene 2 m. de ancho. (Si el juego se efectúa en un salón las distancias serán reducidas de acuerdo con las dimensiones del salón).

Los jugadores forman dos bandos de valor equivalente y de igual número, el de los rojos y el de los blancos, y se disponen en parejas formadas por dos adversarios de estatura y habilidad iguales. En cada campo se sitúan tres parejas cuyos componentes procurarán mantenerse lo más cerca posible durante el transcurso del juego. Si el número de los jugadores no permite número igual de parejas en los tres campos,

puede haber solo dos en el campo central. Lo único obligatorio es que los jugadores jueguen de dos en dos y que los campos de los extremos tengan siempre el mismo número de parejas.

Curso del juego: Dos jugadores adversarios se colocan de espaldas en el centro del terreno, a un metro de distancia y mirando hacia el cesto enemigo. El árbitro arroja la pelota por arriba de ellos a 2 o 3 metros de altura, y cuando está más alto, a una señal del árbitro, los jugadores se precipitan. Apenas uno de los jugadores toca la pelota o se apodera de ella, el juego comienza. Los jugadores del mismo equipo se arrojarán la pelota de uno a otro a fin de llevarla cerca de su cesto para obtener un punto lanzándola de arriba abajo en él; tratarán de ayudarse mutuamente cambiando de lugar a la carrera entre los tiros; sus esfuerzos serán naturalmente contrariados por sus adversarios que procurarán apoderarse de la pelota y llevarla hacia su goal para hacerla caer en su cesto. En general es preferible no arrojar la



pelota a gran distancia, sino enviarla al compañero de bando que está más cerca en la dirección del goal. A veces será ventajoso arrojarla hacia atrás a fin de impedir que un adversario se apodere de ella.

Reglas: La pelota pertenece al jugador que la tomó primero con ambas manos.

La pelota será arrojada siempre desde el lugar en que fué tomada. Puede ser lanzada con una mano, con las dos o de una palmada.

Si la pelota ha sido arrojada o rueda fuera de los límites del terreno de juego, un jugador adversario del que la ha tocado último, (pero perteneciente al mismo campo) irá a buscarla y la arrojará desde el punto en que pasó el límite a un compañero de su campo. El jugador se colocará con ambos pies en el límite, de frente al terreno y arrojará la pelota por encima de la cabeza. Los demás jugadores permanecerán a 2 metros de distancia del que arroja la pelota.

Las decisiones del árbitro solucionan de una manera inapelable los casos dudosos.

Toda falta es castigada con un tiro de penalidad acordado a un jugador del bando adversario. El jugador encargado de ejecutarlo se coloca en la línea i, frente al goal del equipo que ha cometido la falta; trata de obtener un punto arrojando la pelota en el cesto; no puede pasarla a un compañero. Los otros jugadores deben permanecer fuera de la zona de goal y no pueden entrar en ella antes de que la pelota haya caído dentro o fuera del cesto. El que acaba de tirar no debe moverse de la línea i antes de que haya sido comprobado el resultado de su tiro. Si no observa esta regla, el árbitro hace empezar de nuevo el partido en el medio del terreno. Si sus adversarios entran en la zona de goal antes de que sea permitido el que tira tiene derecho a otro tiro de penalidad. Si sus compañeros de bando incurren en la misma falta, el árbitro hace comenzar de nuevo el partido en el medio del terreno. Cuando el tirador no gana un punto, el juego continúa sin interrupción.

Es permitido *dribbler*, es decir, golpear, hacer rebotar o hacer rodar la pelota varias veces, avanzando, y siempre que no haya sido tocada entretanto por otro jugador. La pelota debe siempre tocar el suelo entre los saltos o rebotes. Apenas la pelota ha sido tomada o tocada con las dos manos, cesa el *dribbler*.

Cada partido dura de 15 a 20 minutos. Entre dos partidos hay 10 minutos de descanso. Cada tiro de goal que acierta en el cesto da 2 puntos al bando que lo obtiene y cada tiro de penalidad da un punto. Por supuesto, gana el bando que obtiene mayor número de puntos.

Cada reanudación del juego parte, como en el comienzo, del centro del terreno. A mitad del tiempo los jugadores cambian de campo.

Faltas. Trasponer los límites de los campos o tocar esos límites.

Dar un puntapie o un puñetazo a la pelota o llevarla cambiando de sitio (en vez de pasarla a un compañero).

Dar la pelota de mano en mano, en vez de arrojarla.

Tocar la pelota dos veces seguidas estando en el aire, (debe ser tocada por otro jugador).

Tener en manos la pelota por más de tres segundos.

Sacudir los postes del goal durante un tiro.

Hacer pasar la pelota por arriba del campo central sin que haya tocado el suelo o haya sido tocada por un jugador de ese campo.

Apoderarse de la pelota tocando el suelo con cualquier parte del cuerpo, excepto, como se comprende, con los pies.

No observar la posición correcta de la pelota al principio de un partido.

Ketty JENTZER

CINEMATOGRAFO Y CENSURA

Albert Heellwig, del Tribunal Provincial de Potsdam, viene desde hace largo tiempo estudiando el problema de la criminalidad con relación al cinematógrafo y ha llegado a algunas conclusiones interesantes, ya en el terreno de la delincuencia propiamente dicha, ya en el estudio del cinematógrafo aplicado a la policía criminal y a la práctica judicial. Para dar una idea de la dedicación con que Heellwig se dedica al asunto, basta recordar que en 1911 cuando el "niño prodigio" comenzaba apenas a gatear, se consagraba al estudio de las películas peligrosas, y más tarde en el año 1914, llamó la atención acerca del problema de la infancia en el cinematógrafo.

En un estudio publicado hace uno o dos años en la "Revista de Crimonología y Psiquiatría Legal" de Buenos Aires, confesaba que a pesar de haber cierta exageración en las opiniones que todos atribuyen al cinematógrafo, era forzoso reconocer la relación que existe entre las proyecciones cinematográficas y la delincuencia infantil, no obstante la dificultad de probar la relación de causa y efecto en cada caso particular.

En pocas palabras afirmaba, llegó a la evidencia de que los malos films, como cierta literatura malsana y las crónicas del delito, pueden incitar al delito. Pésimas películas considera principalmente aquéllas "en que la criminalidad se presenta como profesión", esas películas que nos muestran la habilidad y audacia al servicio del crimen, que disimulan bajo falsos atractivos la vida de las tabernas sospechosas y de todos los ambientes perniciosos.

Las observaciones de Heellwig obligaron a reclamar una censura cinematográfica, bien comprendida que preservase a los niños y jóvenes, amparándolos contra la infiltración de los films nocivos en beneficio de la salud moral. Felizmente el tema ha sido considerado por la Sociedad de las Naciones y algunos Congresos, y se ha fundado el Instituto Internacional del Cinematógrafo Educativo, en Villa Falconieri, (Roma), Instituto éste que es una de las más expresivas afirmaciones de cultura y de idealismo humanos. Puédese afirmar hoy que no hay país que aprecie su civilización, que no tenga perfectamente organizado un servicio de censura educativa.

En el Brasil, antes del Decreto Nº 21.240, del 4 de abril de 1932 que nacionalizó un servicio de censura de los films, creando una tasa destinada a la educación popular, el asunto había sido considerado por el Decreto Nº 17.943 del 12 de octubre de 1927 que reafirmó varias leyes de asistencia y protección a la niñez. El llamado Código de Menores, establece los siguientes principios reguladores de esta cuestión: la prohibición absoluta de la entrada de menores de 5 años en los espectáculos; igual prohibición para los menores de 14 años, cuando no van acompañados de sus responsables legales, exceptuando las matinées infantiles. En cualquier caso, se prohibe, a menores de 14 años, el acceso a los espectáculos que terminen después de las 20 horas.

Finalmente, establece el referido Código la prohibición, para los menores de 18 años, de las representaciones que puedan tener influencia perjudicial sobre el desenvolvimiento moral, intelectual y físico, y que exciten la fantasía, que despierten los malos instintos, o corrompan por la fuerza de las sugestiones.

Sería ocioso querer justificar tales disposiciones saludables, cuya excelencia resulta del más leve análisis. Son medidas de higiene, pedagógicas, morales, y de buen sentido. Pero en una parte de la opinión pública se manifestó una seria resistencia a tales principios que no pudieron ser cumplidos rigurosamente. Es una página triste que no conviene recordar.

El doctor Mello Mattos, en su defensa del Código que es obra suya, de gran valor, como se ha hecho notar en varios congresos penitenciarios y que ha merecido el elogio de hombres de la talla de Azúa, justificó con abundancia de argumentos aquellas disposiciones, demostrando que los preceptos de ese Código Brasileño concuerdan con las leyes de todos los pueblos cultos. A título de información recordaremos algunas soluciones de legislaciones europeas que han tratado este problema.

En Alemania es absolutamente prohibida la concurrencia de menores de 6 años a cualquier espectáculo y la entrada de menores de 18 años está sometida a ciertas condiciones, con pena de multa, como también de prisión para los responsables legales. Los menores de 14 años no pueden permanecer en los espectáculos después de las 21 horas. (Ley del 12 de mayo de 1920, modificada por la del 23 de diciembre de 1932).

Cuenta el doctor Mello Mattos que escuchó de un amigo conocedor de las costumbres de cinematógrafos de las principales ciudades, que a la hora justa de la salida de los menores, interrumpíase el film, y aparecía en la pantalla la figura de un policía que indicaba la puerta para aquéllos que aún no se habían retirado.

En Austria, este asunto se ha resuelto más o menos en los términos del Código brasileño: para los menores de 18 años los espectáculos deben terminar antes de las 20 horas. (Ordenanza de junio de 1926).

En Italia recomiéndase como excelentes para los niños y adolescentes, aquellos films que reproducen obras de artes, paisajes, ciudades, historia y costumbres populares, historia natural, experiencias e investigaciones científicas, trabajos agrícolas e industriales, cuyos motivos exalten las virtudes cívicas, la belleza de la tierra, el ambiente de familia, el espíritu de sacrificio, y todos los sentimientos elevados. Los menores son alejados de los espectáculos cinematográficos del género pasional o policial, y de todos aquellos que, a juicio de la autoridad, puedan corromperlos. (Ley de 24 de setiembre de 1923 y Reglamento del 1º de julio de 1924).

En el Gran Ducado de Luxemburgo los menores de 17 años, de ambos sexos, sólo pueden frecuentar cinematógrafos con films adecuados, y que son ampliamente anunciados al público. (Ley del 13 de junio de 1932).

En Noruega los menores de 16 años no pueden asistir a las películas autorizadas sólo para adultos, y únicamente concurren a los espectáculos que terminan después de las 20 horas pero acompañados por sus padres o personas responsables. (Ley de 25 de julio de 1913).

En Suecia se permite a los menores de 15 años la concurrencia a los cines apropiados con películas especialmente autorizadas. (Decreto de 22 de julio de 1921).

La misma restricción se aplica en Holanda para los menores de 14 años. (Ley de 14 de mayo de 1926).

En Bélgica la entrada a espectáculos cinematográficos es vedada a los menores de 16 años, salvo que sean films previamente recomendados. (Decretos de noviembre de 1920 y mayo de 1922).

En Polonia varias ordenanzas y reglamentos prohiben a los menores de 17 años el ingreso en cinematógrafos cuyos films no hayan sido autorizados. Prohíbese terminantemente la proyección de escenas que atenten contra la moral y las buenas costumbres o que representen cuadros de homicidios, torturas, ejecuciones o cualquier crueldad.

En Suiza los cantones velan por la protección moral de los niños y adolescentes, con medidas que van desde la prohibición hasta la prisión y la clausura temporaria o definitiva de los establecimientos.

Es así como los pueblos procuran defender a sus futuras generaciones aunque nos consta que en ninguno de esos países esas medidas provocaron protestas y determinaron pedidos de "habeas corpus" como ha acontecido en el Brasil, donde se llega hasta invocar la patria

potestad, como si protejer al niño no fuese un deber paterno y una obligación social, y como si el poder paterno fuese un simple atributo del padre, sin restricciones ni límites, máxime cuando no consulta los intereses del hijo. Es necesario que se entienda que la patria potestad no es un privilegio, y sí una delegación social que tiende a la defensa de la niñez porque ésta representa un valor social.

Fué Machado de Assis quién afirmó que "el niño es el padre del hombre". La sociedad tiene el deber de defender al niño que será el hombre de mañana.

Carlos MAGALHAES LEBEIS.

Río de Janeiro.

Colaboraciones de maestros

EN EL DIA DEL ANIMAL

"La elevada luz de la vida, el arte en su primera manifestación, sólo aparece en los más pequeños. En los pajarillos, no de vistosos colores, sino de plumaje modesto y oscuro, empieza el arte, y, en ciertos puntos, sobrepuja a la esfera del hombre. Lejos de igualar al ruiseñor, todavía no se ha podido poner en música su canto, ni darse cuenta de la sublimidad de éste"...

Con estas palabras, Michelet, nos dice de su amor a la naturaleza, de su cariño a los pájaros, a "la clase alada, la más tierna, la más simpática" y a la que el hombre persigue más encarnizadamente. Pero no es sólo a ellos a los que perseguimos, sin pensar que son los desinteresados colaboradores del labrador que siembra el grano y lo riega con el sudor bendito del trabajo. Por incomprensión o por desidia, por afán de lucro muchas veces, razas enteras, necesarias, utilísimas, están desapareciendo. Muchas por completo, otras en franco repliegue de derrota ante el hombre que las persigue y las aleja. Parece que el hombre que tanto abomina de la esclavitud, que tiene por bandera irreductible la libertad, no conociera para los animales sino la libertad que conservan por si mismos en las selvas y en los parajes inaccesibles, o la esclavitud a su albedrío: la esclavitud de los jardines zoológicos, mansa y nostálgica, en que las bestias rugen en vano sin obtener respuesta a su llamado; en que desilusionadas con la desesperanza y el atardecer de sus cielos nativos en la pupila dormida y soñadora, se tienden mansamente para pensar mejor vencidos y dolientes. Es que ante ellos están los bosques, el clima, la luminosidad de sus cielos, y los compañeros de su vida salvaje que quizá en la misma hora aterciopelada del crepúsculo, los llaman sin atinar el por qué de ese alejamiento incomprensible. Pero es la lucha del hombre con la bestia; la civilización contra la barbarie.

Se las combate porque no pueden trasladarse a la civilización sin peligro para ella; se las arrincona para alejarlas de los centros poblados donde son siempre una amenaza y un peligro. Por eso el hom-

bre acepta su libertad en las selvas o la esclavitud absoluta en las ciudades.

Pero no nos referiremos ahora a esas razas que para la humanidad parece fueran la amenaza de Caín contra sus hermanos; no; nos referiremos a los animales amigos del hombre, a los que no vacilan en ponerse a nuestro lado y facilitan nuestra vida. A ellos dedicamos este día que traduce el justo sentimiento de gratitud que los humanos debemos a los irracionales. Las necesidades de vida, de comodidades, hacen que el comercio persiga despiadadamente ciertas especies para obtener el mayor rendimiento posible, sin pensar que esa persecución puede aniquilarlas. Pero para ello están las leyes previsoras que fijan épocas y normas.

Nosotros ahora, nos ocuparemos del trato, del afecto, de la bondad que debemos a esos seres inferiores; a los que para protegerlos debemos asignarles un alma: esa que se desprende de sus solicitudes, de su comprensión, de su afabilidad y cariño para los de su especie, y de cordialidad y armonía con las otras afines. Amar los animales, es revelar altura moral y valor de sentimientos; protegerlos el cumplimiento de un deber, de compensación si queréis, hacia aquellos que nos dan su trabajo y su vida, su fidelidad y su mansedumbre.

A pesar de ello, hay personas que consideran a los irracionales como autómatas que obran, accionan y se mueven respondiendo al instinto únicamente. Pero el instinto sólo no bastaría para justificarnos la inteligencia, organización y hasta medios de vida de los animales. Los insectos mismos, nos dan a cada instante muestras de una sorprendente organización e inteligencia. Sino, he ahí los himenópteros; dañinos unos; constructores, utilísimos, los otros.

La hormiga y la abeja constituyen organizaciones sorprendentes. Verdaderos mecanismos que obedecen a una orden. Y nuevamente, sin querer, volvemos a la necesidad de suprimir las especies dañinas. A pesar de reconocer la comprensión — si se acepta el vocablo — de las hormigas, el hombre no puede sino llevar contra ellas una campaña despiadada tendiente a su total aniquilamiento. Es que ellas, respondiendo a la ley natural de subsistencia talan y tronchan las plantaciones florales. Llevan la desolación donde horas antes los ojos se extasiaban en la exuberancia de la naturaleza, ante el botón que empezaba a entreabrirse o la planta de adorno en cuyas hojas hay reflejos de sol y maravillas de aurora. Y su trabajo de destrucción es paciente, pertinaz, inteligentemente llevado. Es algo así como la cizaña arrojada al surco donde empezaba a germinar el grano que el labrador sembró amorosamente.

Pero esta lucha entre el hombre y los animales improductivos, perjudiciales, que son como la enfermedad alojada en el organismo y a la cual hay que combatir, aumenta nuestra responsabilidad ante las especies útiles, necesarias a la vida humana. Por eso anualmente, en fecha como ésta, se le consagra un día. Día destinado a formular su elogio y a llevar al espíritu de los obstinados y de los indiferentes, la palabra alentadora y firme. No maltratéis, amad los animales. Nivelad con vuestra acción humana y noble, la sabia diferencia establecida por Aquél que gobierna el mundo y rige sus destinos...

María Josefa GONCALVES.
Maestra de la Escuela 9 del C. E. XIV

Colaboraciones de maestros

CONFERENCIA DE FE NACIONALISTA (*)

Ocupo esta tribuna en mi doble carácter de maestro y ciudadano y me siento orgulloso en este sitio de honor que me ha brindado la Dirección de esta casa, porque voy a defender con todo el calor de mis convicciones el sentimiento de la nacionalidad argentina.

Nadie ignora que existe en casi todos los países de la tierra el presentimiento general de que nos hallamos en vísperas de un acontecimiento capaz de transformar radicalmente la vida de la sociedad. Filósofos autorizados hablan de la decadencia de nuestra actual civilización. Muchos piensan que estamos en pleno período de transición. Pocos, muy pocos están satisfechos con la crítica situación económica del momento y todos anhelamos una vida mejor.

Lógicamente entonces es de imaginar que para la consecución de los fines enunciados sean numerosos también los medios preconizados. Hay quienes desgraciadamente creen en el régimen del terror y desean arrasar violentamente con todo lo existente para reconstruir después un mundo nuevo; es precisamente contra los propagandistas de estas ideas disolventes, que no analizan los medios con tal de llegar al fin que se proponen arrasando con todo cuanto hallan a su paso e inmolando a víctimas inocentes, que la Escuela y el maestro argentino se yerguen en su puesto de honor y hacen oir su protesta enérgica y condenatoria.

La propaganda de estas ideas exóticas ha hallado también desgraciadamente campo propicio en algunos grupos aislados de nuestro país, en espíritus poco firmes que no han podido sustraerse a esa malsana influencia y a quienes por medio de la propaganda pertinaz y solapada se les ha hecho creer que la enunciación y práctica de ideas avanzadas, significa para el ciudadano un signo inequívoco de progreso en su personalidad; pero los que así se dejan engañar, no

---

(*) Dada el 11 de marzo a los padres de los alumnos, autoridades y vecinos por uno de los maestros de la Escuela Nacional Nº 77 "Gobernación del Neuquén", de Paso de Los Libres, (Corrientes).

comprenden que conspiran contra las instituciones de su patria y contra el bienestar general del medio en que actúan.

En estos momentos de inquietantes incertidumbres el más patriótico anhelo de todo ciudadano argentino, debe ser un sentimiento profundo y sincero de argentinidad, que lo lleve a bregar incesantemente porque se mantenga incólume el prestigio de nuestras instituciones fundamentales y la tradición gloriosa de la Patria.

Y la Patria, no es sólo la abstracción soñada del poeta; es síntesis de luchas, de ímpetus, de grandezas, de construcciones, de conquistas morales, espirituales y físicas; es la civilización que se expande en el vigor de la raza, el orgullo, el bienestar, la virtud, la nobleza, la concordia, es la luz de la conciencia que triunfa en la estirpe pródiga y fecunda que se levanta sobre la inferioridad y triunfa sobre la maldad.

El concepto de patria está muy por encima de todas las ideologías y por lo que a mi respecta hago la manifestación categórica de que anhelo las conquistas democráticas dentro de las normas legales, que deseo el bienestar general en beneficio directo de la Patria y que estaré siempre listo, desde mi modesto pero honroso puesto de maestro para combatir las ideas disolventes y fustigar a los elementos extraños que amparados en la liberalidad de nuestras leyes, llegan al país pretendiendo sembrar el odio, la confusión y la intranquilidad.

El espíritu de la Constitución Argentina y sus leyes vigentes en lo que concierne a la inmigración es precisamente atraer e incorporar a la vida nacional, a los extranjeros que vengan animados del sano propósito de labrar la tierra, mejorar e impulsar las industrias, expandir el comercio, difundir las artes y las ciencias y que por emanar de civilizaciones milenarias, contribuyan en todo momento y forma al afianzamiento del orden y del progreso de nuestro país.

Los extranjeros que llegan a nuestra patria y se colocan al amparo de nuestras instituciones, lo hacen deliberadamente, eligiendo este país entre todos los demás de la tierra, para teatro de sus actividades, atraídos indudablemente por la liberalidad de nuestras leyes y por la enorme facilidad brindada por nuestro medio para el cumplimiento integral de sus fines.

Lógicamente entonces el país de adopción debe demandarles respeto, acatamiento y adhesión a los ideales de mejoramiento y de progreso colectivo.

No siendo así habrían podido a su hora elegir otro itinerario o en su defecto en el momento que lo deseen en uso de la amplia libertad que les confiere nuestra Carta Magna salir de territorio argentino.

De modo entonces que no se justifica ni se implica en ellos la siembra de odios, la agitación subversiva y la violencia contra la integridad nacional y el acervo moral e institucional elaborado por nuestro pueblo en pleno y cabal uso de su soberanía inalienable.

Desgraciadamente esa propaganda disolvente que se hace en las actuales circunstancias en la República en forma ostensible y desembozada, con las consecuencias perjudiciales de todos conocidas, cautiva con su contagiosa sugestión de rebeldía y reivindicaciones engendradas en el seno del dolor y la miseria a los débiles que con criterio simplista de dividirse el patrimonio ajeno, sueñan en quiméricas redenciones.

Y bien señores, siendo nuestro presente histórico el fruto del esfuerzo noble y el patriotismo altamente inspirado de nuestros mayores, la Escuela Argentina, instrumento del Estado argentino, para el cumplimiento de sus fines, no puede, mejor dicho no debe tener otra fuente de inspiración que no sea el espíritu auténtico de los grandes y denodados forjadores de nuestra nacionalidad.

Por estas consideraciones, entiendo que es indispensable y perentorio que todos nosotros, mancomunados en el santo amor a la patria realicemos una intensa campaña nacionalista. Es nuestro propósito inquebrantable, luchar por la consolidación de los postulados que definen y caracterizan a nuestra patria sin que esta declaración importe bajo ningún concepto, un criterio limitado y egoísta; antes por el contrario, la Escuela Argentina, anhela vivamente una Argentina libre y grande como la soñaron nuestros antepasados ilustres, pero desenvuelta dentro del orden, la armonía y el acatamiento de nuestras normas reguladoras.

Tributamos nuestro caluroso homenaje de sincera cordialidad a todos los extranjeros que conviven en paz y armonía con nosotros y se identifican con nuestro destino. Como ciudadano deseo que estas manifestaciones sean acogidas con todo el calor de los más sanos sentimientos patrióticos, porque entiendo que interpreto el sentimiento del maestro sincero y consciente de la responsabilidad de su obra ante la sociedad y ante la patria.

Me doy perfecta cuenta de que las fuerzas espirituales de la República son demasiado inmensas para que puedan conmoverla una acción disolvente por fuerte y peligrosa que ella sea; pero es necesario no ser indiferente ante tales fenómenos, porque la indiferencia implica incomprensión o reconocimiento tácito.

No voy a referirme a determinada agrupación política, pero sí manifiesto que censuro a todas las peligrosas fracciones extremistas

que se han aliado enceguecidas por el odio común en contra del Estado y la Sociedad y que han implantado en muchos países como el nuestro su táctica de terror y destrucción.

No creo necesario tampoco citar casos concretos que la prensa nacional nos da a conocer; basta con citar que según estadística autorizada publicada en el diario "La Prensa" de la Capital Federal se editan actualmente en el país más de 600 publicaciones de ideas disolventes entre periódicos, revistas y folletos en diversos idiomas y cuyos frutos debemos confesarlo aunque híbridos y exóticos llegan hasta el último rincón del territorio argentino sembrando odios, en vez de amor y veneración a la Patria, a sus atributos y a todo lo venerable que ella encierra.

Y finalmente declaro que es absurdo y materialmente imposible que por los medios violentos preconizados actualmente por el Comunismo y demás sectas extremistas se lleguen a conquistar días mejores para la humanidad.

Por el camino del odio ciego y de la brutal violencia, no se llegará jamás a obtener el bienestar general, muy por el contrario los que así creen y proceden podían llegar a destruir totalmente los complicados medios de la producción industrial de los que tanto depende en la actualidad la subsistencia de todos los hombres y se hallarán al fin de tan temeraria jornada, debatiéndose angustiosamente en un infierno de calamidades y miserias, en vez de haber conquistado el quimérico paraíso que tanto anhelan.

Niños argentinos, vosotros que sois el porvenir risueño de la patria, ¿prometéis honrar en todo momento con vuestra acción y pensamiento a nuestros antepasados ilustres? — ¡Prometemos!

¡Juráis como futuros ciudadanos y soldados de la patria respetar y hacer respetar sus leyes y morir si necesario fuere en defensa de esta inmaculada bandera azul y blanca, emblema purísimo de nuestra tradición gloriosa? — ¡Sí juramos!

En prueba de que así lo haréis decid conmigo: ¡Viva la patria!— ¡Viva!

Teófilo GONZALO BURGOS.

EL PROBLEMA DEL CONOCIMIENTO DEL NIÑO

La nueva educación tiene por base la ciencia del niño. La biología y la psicología genética dan al maestro elementos de investigación de inapreciable valor. Pero a pesar de los esfuerzos realizados, ¿podemos asegurar que el niño ha dejado de ser un enigma?

Frente a una criatura se nos ocurre: ¿es normal? ¿Cuáles son sus aptitudes?

El problema de la normalidad de un niño se considera tan serio que Claparéde, en su obra "Cómo diagnosticar las aptitudes de los escolares", dice: "Yo he tenido ocasión de comprobar personalmente cómo la expresión encantadora que algunas veces ofrece el rostro o semblante de un niño anormal, sus bellos ojos, o la elegancia de su postura, pueden sugestionar al observador, haciéndole apreciar en más de lo debido el nivel real de su estado mental".

Antes de continuar diré que hay anomalías físicas, intelectuales y morales.

Me ocuparé únicamente de los casos mentales. ¿Cuándo un niño es normal? Cuando su nivel mental corresponde a su edad física. En el caso de que esté por debajo de ésta será subnormal, y supernormal si está por encima. Los casos límites ofrecen dificultad en la determinación del grado de anormalidad.

En lo que atañe al término anormal, dice Decroly, que "no está aún bien precisado y no despierta ciertamente ideas concordantes en el espíritu de los diversos autores que lo emplean". "En efecto, agrega, mientras que para unos no se aplica más que a los individuos afectos de perturbaciones intelectuales, para otros, con razón al parecer, designa todos los seres que presentan una anomalía cualquiera, capaz de impedir su adaptación al medio en que están destinados a vivir". Y encuentra que el vocablo anormal es un tanto denigrante, y propone que se diga irregular.

La misma disparidad de criterio existe en la clasificación de los irregulares intelectuales, que son los que más abundan.

Hay tantas clasificaciones como autores se han ocupado del asunto. Cada tratadista adopta una terminología distinta en su acepción a

la de los demás, complicando, de este modo, el problema. Por otra parte, no todos enfocan los fenómenos desde el mismo punto de vista. Unos buscan la causa de las irregularidades mentales (etiología); otros "están persuadidos de que toda perturbación permanente en el funcionamiento de un órgano, debe corresponder a una alteración material de los elementos de este órgano (clasificaciones morfológicas y anatómicas); luego, tenemos quienes atribuyen una importancia capital a los signos clínicos (sintomatológicas), y por último aquellos que aprovechando los distintos elementos de apreciación de las clasificaciones precedentes, presentan una nomenclatura mixta.

Veamos algunos aspectos de las clasificaciones.

Esquirol toma como medio de distinción en las anomalías, el lenguaje. Establece tres categorías:

a) Los que tienen la palabra libre y expedita: imbéciles de primer grado.

b) Los que tienen la palabra fácil y el vocabulario más circunscrito: imbéciles de segundo grado.

c) Los idiotas de primer grado usan palabras y frases cortas.

d) Los idiotas de segundo grado producen monosílabos y algunos gritos.

e) Los idiotas de tercer grado no tienen ningún lenguaje. (1).

Es bueno hacer notar que la idiotez se hace derivar de lesiones cerebrales o paralización en el desarrollo del cerebro, y la imbecilidad se atribuye a anomalías funcionales.

Seguin hace derivar las perturbaciones mentales de la ausencia de voluntad; en cambio Sollier las atribuye a defectos de la atención.

Otro factor que juega un papel importante es la sociabilidad. "En realidad, escribe el doctor Decroly, este término se refiere a un conjunto de actos que dependen de las funciones mentales; puede llegar a decirse que todo acto mental es también un acto social; en todo caso, las tentativas hechas en este sentido me parecen de un alto valor, porque permitirán extender el valor del término anormal y llevar el criterio de la anomalía a su verdadero terreno; siendo la sociabilidad el reactivo por excelencia de la deficiencia mental".

Apert y Koch consideran las irregularidades mentales como consecuencias de alteraciones nutritivas.

Exceptuando al idiota, los demás son para Apert retardados. Establece nueve categorías; la última la ocupan los retardados del carácter:

---

(1) Del libro La Iniciación a la Actividad Intelectual y Motriz por los Juegos Educativos, doctor Decroly y Mlle. Monchamp.

"Son inocentones, infantiles en sus habituales relaciones. Algunas veces manifiestan facultades psíquicas notables en ciertos puntos: memoria, razonamiento abstracto".

A los niños que no pueden seguir los programas escolares, Barthold, los llama débiles; y deficientes, Laquer.

De Moor emplea el término retrasado: pedagógico y médico. La causa del retraso pedagógico está fuera del individuo, extrínseca, es decir el medio.

Esbozada esta fase del problema del conocimiento del niño, cabe preguntarse: ¿Son normales todos nuestros escolares? No lo sabemos. La ley de educación común establece la obligación de concurrir a la escuela a los niños de 6 a 14 años de edad.

Y la escuela recibe a quien se presente, sin más limitación que la que determina el número de asientos.

El concepto de que todos los habitantes de nuestro suelo son iguales ante la ley, nos hace olvidar de que no lo son mentalmente. Con esto no pretendo de que se cierre el camino de la educación a los niños irregulares; pero sí que se haga un estudio concienzudo de cada individuo a fin de hacer, como dice Claparéde, la escuela a la medida, aunque no deje de comprender que actualmente colocaría al maestro en un trance difícil por carecer de la preparación científica necesaria al respecto.

El segundo aspecto del problema es la determinación de sus aptitudes.

Por una razón económicosocial conviene conocer las aptitudes de los escolares. Económica porque el dinero que se invierte en la educación de los niños debe ser bien aprovechado; social porque la colectividad puede exigir de cada uno el máximo de rendimiento. Por otra parte se sabe que cada individuo rinde en relación a sus disposiciones naturales.

¿Y qué es una aptitud? Es — dice Claparéde — todo carácter psíquico o físico considerado desde el punto de vista del rendimiento. (1). Todo carácter psíquico: la inteligencia; la facultad del mando; de la adaptación al medio; la memoria, etc.; físico: talla, peso, etc. Rendimiento: escolar, profesional, social.

---

(1) "Cómo diagnosticar las aptitudes de los escolares".

Hace notar el mismo autor que no hay que confundir aptitud con gusto: "Se puede sentir gusto o afición por la pintura y ser un mediocre pintor". Considera como aptitudes no sólo a los fenómenos psíquicos sino a su durabilidad, la constancia, la perseverancia en el esfuerzo, la rapidez mental o motriz.

Pero, a pesar de todo esto, sostiene que no se ha aclarado aún la exacta noción de una aptitud si se excluye la idea de "diferencia individual, cualitativa o cuantitativa". Y adopta la fórmula de Piaget: "Una aptitud es lo que diferencia dos individuos que tengan el mismo nivel mental". Tampoco esta definición satisface cuando se trata de una aptitud general; y propone: "Una aptitud es lo que diferencia, con respecto al rendimiento, el psiquismo de los individuos, abstracción hecha de las diferencias de nivel, si se trata de aptitud especial".

Además, declara que las aptitudes "no se manifiestan claramente hasta los albores de la pubertad", estableciendo el siguiente orden de aparición: aptitud musical, sigue la aptitud matemática, luego la aptitud literaria y artística, y por último, la aptitud científica.

Después de hacer una serie de consideraciones acerca de si las aptitudes observadas en el niño persisten cuando sea adulto, y si hay diferencia en los sexos en lo concerniente a la evolución de las aptitudes, sienta este principio:

"La certidumbre no es de su dominio — se refiere a la psicología — como no lo es del dominio médico. Lo que el diagnóstico debe establecer, es una probabilidad". Quiere decir que en el diagnóstico de las aptitudes no podrán obtenerse resultados matemáticos. Y, ¿cómo podríamos determinar una aptitud? ¿Cómo estableceríamos su extensión? Por medio de tests, que son pruebas "cuyo objeto es la determinación de un carácter psíquico o físico de un individuo".

Binet, con su escala métrica de la inteligencia llenó la laguna que habían dejado sus predecesores. Anterior a él se podía saber si una persona poseía, por ejemplo, aptitud para el dibujo; pero se ignoraba en qué medida; como también se ponía en evidencia el retraso mental de un niño, no así su magnitud.

Hay dos clases de tests: de edad y de aptitud.

Después de pacientes estudios y observaciones, Binet, ha llegado a establecer "niveles intelectuales", es decir, edades mentales, y con sus tests diagnostica el grado de retraso o adelanto de un niño.

En el caso de tests de aptitud — dice Claparéde — lo que queremos determinar es el orden de colocación o el lugar que ocupa este niño, entre sus congéneres, con referencia a determinada aptitud. Y agrega: "Sin duda por no haberse dado bien cuenta de esto es por

lo que los tests de aptitud han continuado hasta aquí sin aplicación práctica''.

No hay que olvidar que no sólo interesa la determinación de una aptitud, sino su extensión. A este fin se han establecido percentiles. ¿Qué es un percentil? Claparéde da un ejemplo que aclara la idea.

Supone la aptitud de la rapidez de la escritura en 100 niños de once años, tomados al azar. Se les hace escribir por un minuto: La Tierra es redonda, la Tierra es redonda... Cuenta el número de letras escritas, resultando 45, por ejemplo, las escritas por uno de los niños; 65 otro, y 165 el de mayor rendimiento. Divide la serie de resultados en 100 partes, y el número correspondiente a cada una de ellas es el percentil.

El éxito en la aplicación de los tests depende de ciertas condiciones que pueden resumirse:

a) Capacidad y práctica del operador.

b) Corriente de simpatía entre éste y el sujeto.

c) Momento psicológico de ambos.

d) Interpretación del resultado de las pruebas.

De lo que acabamos de ver se infiere que la observación empírica que hace del niño el maestro, no basta para conocerlo. Claro que no se le podrá inculpar su falta de capacidad, cuando la escuela normal, que debiera ser un laboratorio de experimentación, le ha dado a conocer al niño por los libros.

Antonio L. URSOMARZO.
Maestro de la Escuela Nº 21, del C. E. 20º

LECTURA PARA LOS NIÑOS

¡Qué grandes niveladores del corazón humano son los niños!

E. de Amicis

—¿Por qué estás triste? preguntó una vez el padre a su hijo. Y éste contestó: —Porque olvidas que soy un niño.

Si preguntara un poeta a un niño: —¿Qué tienes?... El niño podría responder: — Estoy triste porque no te acuerdas de nosotros.

En efecto, el mundo infantil es pospuesto por nuestros escritores.

Fuera de la literatura escolar, (de caracteres y contenido esencialmente distintos a la literatura infantil propiamente dicha) estrictamente instructiva y moralizadora, con finalidad educativa, escrita con espíritu utilitario, didáctico, las más de las veces comercial, el niño no encuentra libros donde acudir, de motu propio, en busca de la energía artística, presentada en forma interesante y amena, que ha de completar el circuito iniciado por la escuela.

Debería existir una literatura infantil, con modalidad original, que contemplara los diversos factores de la vida social, en sus múltiples manifestaciones, encerrando todas las nervaduras vitales que constituyen el ambiente.

Este aspecto de la literatura puede invadir el aula ya que, por más que sea una ampliación de la escuela, servirá para extender la órbita que la ciencia de la educación concibe, ensanchar sus propósitos, trayendo un contenido nuevo, elaborado con orientación artística.

Es lastimoso el titubeo de un niño al entrar en una biblioteca: es de notar la indecisión del bibliotecario que no tiene qué ofrecer o cuenta con el siempre idéntico número de libros, que se vienen utilizando desde hace más de medio siglo: las más de las veces, libros de aventuras truculentas que desvían la imaginación y los buenos propósitos de los pequeños lectores que asoman su curiosidad en la esfera de las letras. Sobreviene el peligro, pues el niño, en su ingenua despreocupación, careciendo de criterio definido, crea un falso concepto de moral y alienta maneras de sentir y de pensar, contrarias a los principios éticos con que la sociedad se conduce. El minúsculo lector acepta la

obra, no siempre peligrosa, frecuentemente insulsa, pero al rato, decaído el interés, abandona la lectura y sus ojos se van detrás de los volúmenes "grandes" que la abulia del libro iniciado les hace preferir, unida al deseo de elevarse sobre las menudencias de su cercado e invadir el sembrado ajeno.

El niño moderno se deja llevar, como el adulto, por el sentido práctico de las cosas: con menos soñar, amplía los límites de su acción, agranda su mundo y se apresura por llegar al mundo de los hombres. El niño de hoy, puro dinamismo, vive en una atmósfera de mayor libertad, de mayor franqueza, de mayor realidad, se siente menos aislado y mira más de cara al sol. El niño se ha transformado y necesita su literatura.

Circulan obras que pretenden haber sido confeccionadas para los niños, pero concebidas con tal desconocimiento de la psicología infantil, para algunos demasiado compleja para poder ser compenetrada, obteniéndose un amontonamiento de palabras, un conjunto puerilmente bobo, que no se ajusta a las necesidades del objeto-niño; una serie de ideas apiñadas sin arte y carente de los elementos que han de atraer la atención espontánea de la gente menuda.

Se tropieza con acertadas páginas que no han sido escritas expresamente para los pequeños: pero son desconocidas para ellos pues se ocultan en una frondosidad literaria inalcanzable, aunándose la dificultad del contenido filosófico que puede poseer, frecuentemente pesimista.

Escritores hay que se han aproximado a los niños, presentando trozos dignos de ser leídos: pero si bien es cierto que han observado al niño en los múltiples matices de su espíritu complicado, no han hecho páginas para niños. Cané, Joaquín González, Eduardo Wilde, pintan cuadros de infancia que no serán seguramente captados por mentes en formación.

Puerilandia clama por obras que le pertenezcan exclusivamente: no quiere que se la emplee como personaje de novelas o cuentos embrollados, porque eso no le interesa.

Tratar temas relacionados con niños, no es escribir para niños.

Bélgica, Holanda, Alemania, Inglaterra, Polonia, Suiza, Dinamarca, son pródigas en libros infantiles.

El niño ha tenido, en la literatura castellano-americana, especial estudio: José A. Silva, José Martí, Rubén Darío, Rafael Pombo, Amado Nervo, Gabriela Mistral. Entre nosotros, explotan la rica veta: Fernández Moreno, Capdevila, R. Rojas, A. Storni, Ernesto M. Barreda, López Merino, Pedro J. Vignale, Rafael A. Arrieta, Fernán F. Amador, Yunque, Tallón. Pero si algunos de sus escritos son *para*

niños (como los de Barreda, etc.) la mayoría son *de* niños. Además, los niños no podrán abrevar en estas fuentes de oro, porque el camino para llegar a ellas es largo y fatigoso, y la fuente demasiado escondida.

Puerilandia espera la llegada del poeta-niño, como lo llama José Caló, al escritor que conserve la sensibilidad y afinidad íntima con la infancia y la frescura de sus impresiones, al escritor que olvide de que es hombre para recordar que ha sido niño, que se sienta niño sin dejar de ser artista, que anteponga a su madurez el punto de vista del niño, conservando la reflexión, el orden, la disciplina, para no caer en la infantilidad, negación del arte infantil.

El escritor deberá ver la materia de su obra con curiosidad infantil, tratarla según la idiosincrasia del niño, conociendo sus sentimientos, su imaginación. Si ello fuera posible debiera ser un niño con conciencia artística, un adulto que guardara la visión y las cualidades inherentes a la infancia, robustecidas por la experiencia, el método y sobre todo el arte. Arte sencillo, que fuera más fruto del alma, que del cerebro, llevado más por el amor a los niños que por simple deseo de hacer obra. Sin arte no hay literatura posible. Un cuento, una obrita teatral, deberá tener sus personajes, su nudo, su desenlace, y si es posible, su moraleja. Léanse "Los tres sabios de Chester" y "La cabalgata de Juan Galpín" obras maestras de la literatura infantil inglesa.

El poeta-niño deberá hacer obra sana, optimista, saturada de vitalidad, energía, probidad, poner emoción, veracidad, imaginación, más que fantasía, porque ésta induce a la duda.

La imaginación debe ser medida de manera "que presente la vida de modo tal que ni una realidad muy cruda ponga en el espíritu tierno sequedades de misantropía ni una falsa idealización produzca una sentimentalidad mórbida" (Eça de Queiroz).

Es necesario abandonar muchos de los viejos modelos de cuentos de varitas encantadas, de brujas encorvadas, de enanos repelentes, porque se corre el riesgo de perjudicar el equilibrio del juicio y del carácter aunque se diga que el niño lo subsana con su poder imaginativo: pero de la imaginación a la fantasía hay un paso de gigante. ¡Cuidado con los cuentos de hadas! debe ser la voz de alarma. El cuento de hadas, cuento para el niño-niño, no para el púber, debe manejarse con suma cautela pues, aunque constituya un patrimonio de los niños y representa toda una tradición, puede entreabrir los labios en una sonrisa de descreimiento, como he visto en muchas caritas... El hace pensar la vida demasiado bella, demasiado dulce y nos descorazona por el contraste con la verdad circundante. Si el niño de hoy es distinto al de ayer, ¿no es justo que se remoce su literatura?

Prefiero leerles "El niño descalzo" de Azorín, "Mi primer gran dibujo" de Anatole France, "Historia de caballo" de Antón Chejov, que un cuento de los hermanos Grim.

No quiero decir que los cuentos de hadas deban abolirse. "La ternura para el alma del niño está, así como el calor del regazo, en la voz que les dice cuentos de hadas", ha dicho Rodó.

Algunos cuentos, de Perrault, del dinamarqués Andersen, son viejos cuentos que recordamos con cariño. El tiempo pasa, pero ellos continúan frescos en nuestra memoria, la visión de sus escenas felices, no desaparece. Pero ignoro, a ciencia cierta, si lo que nos atrae no son más las reminiscencia de los días despreocupados de la infancia en que nos fueron contados, que los cuentos en sí.

"Rara vez se lleva el espíritu de los niños, dice Eça de Queiroz refiriéndose a la literatura infantil inglesa, hacia el país de lo maravilloso. No hay en estas lecturas fantasmas, milagros, ni cavernas con dragones con escamas de oro". "Y cuando se habla de ángeles o de hadas, es de manera que la criatura venga a reir"...

Mejor, disfracemos a las hadas con símbolos actuales, cambiemos la antigua varita mágica, haciendo comprender a los pequeños, la magia del esfuerzo colectivo, hagámoslos soñar con las visiones de nuestros campos, de nuestros valles, de nuestras montañas.

Hagamos poesías para los niños, cuentos para los niños, teatro para los niños, conjunto que prosiga la delicadeza, ternura y belleza de las humildes canciones de cuna, en escala ascendente, acompañándolos en las variantes de su edad.

"Si yo tuviera un hijo chiquitín, escribe F. Ortiga Ankermann, antes de que estuviera en condiciones de aprender a leer y no bien supiese hablar, le enseñaría la mayor cantidad posible de poesías, adaptadas, claro está, a su edad. Pero poesías bellísimas..."

La belleza debe ser el alma de la literatura para niños; literatura bella y hondamente sencilla; libros bellos, que desplacen a los que abrigan solo la pretensión de serlo.

Si los niños crecieran ante cosas bellas y adorables se acostumbrarían a amar las cosas bellas y detestar la fealdad, antes de saber lo que es. (Oscar Wilde).

Pero ¡cuán difícil es satisfacer a los niños, conocer su vida compleja, en desarrollo continuo! Habría que imitar a Tolstoy que, para conocer a los campesinos, sus costumbres, los detalles de su vida intranquila y simple, se mezcló con ellos, vivió entre ellos. Así se podrá bucear el alma de los niños, conocer las intimidades de su vida, verdaderos jeroglíficos indescifrables para muchos hombres que pretendie-

ron analizarlas y quisieron palpar sus maravillas... laberinto donde se perdieron porque no tenían las alas de Icaro.

Mientras lleguen poetas-niños la tarea estará en manos de los maestros que tienen el deber de poner a sus alumnos en contacto con obras apropiadas, por medio de una selección concienzuda, supliendo la ausencia de libros completos. Ir más allá del círculo de las cosas triviales, elevarlo hasta el mundo del adulto en todo lo que le sea propicio, porque no es bastante ofrecer al niño, cosas de niños, porque ello implicaría estrechar límites, colocar barreras donde no las hay. Aprovechar las leyes mágicas que mueven al mundo infantil, colocar, junto a la narración protagonizada por un niño que hace una obra de bien, al labriego físicamente dotado, que deja su esperanza en cada surco abierto, en cada semilla que arroja.

Fuera de las aulas, las lecturas quedan libradas al azar, y quedarán hasta que nuestros escritores, y principalmente los maestros escritores, acudiendo al llamado infantil, escarbando en el fondo de su corazón, recuerden los tiempos de los barquitos de papel y los muñecos de trapo.

Entonces podrá preguntar el escritor al niño: ¿Por qué sonríes? Y el niño responderá: —Porque te has acordado de nosotros...

Gerardo SCHIAFFINO
Escuela Nº 22, C. E. XVII

¿QUE ES LA SOCIEDAD DE LAS NACIONES?

El Subcomité de Expertos de la Sociedad de las Naciones creyó conveniente que se editara una publicación destinada especialmente a los maestros de escuelas primarias para explicarles de una manera completa el carácter y los fines de la Sociedad, a fin de que a su vez el personal docente difundiera desde el aula el conocimiento de ese organismo internacional y colaboraran así, en todo el mundo a su gran obra de pacificación por la justicia y de amistad por la comprensión mutua, entre los pueblos. Resultado de ese propósito fué un manual de cien páginas, con ediciones en diversos idiomas —una de ellas en castellano— preparado por Teodoro Rosset, director de enseñanza primaria de Francia, Ch. ab der Halden autor de libros escolares, G. T. Hankin, inspector de enseñanza de Inglaterra y el Secretario de la Sociedad de las Naciones. El folleto que puede ser obtenido del Servicio de Publicaciones de la Sociedad de las Naciones, Ginebra, comprende cuatro partes. En la primera explica el origen de la institución, su necesidad y el pacto en cuya virtud fué creada. La segunda que detalla su organización y funcionamiento es la que reproducimos a continuación como más apropiada al propósito de dar a conocer a la institución misma. La tercera reseña los organismos autónomos que colaboran en terrenos especiales con la obra de la Sociedad, desde el Tribunal de Arbitraje de La Haya hasta los muy importantes y de marcada actividad práctica que tratan de la organización internacional del trabajo. Por último la cuarta parte se refiere a las relaciones entre la Sociedad y las distintas organizaciones y comprende como anexo el texto íntegro del Pacto de la Sociedad de las Naciones.

ORGANIZACION Y FUNCIONAMIENTO DE LA SOCIEDAD DE LAS NACIONES

CAPITULO I. — ORGANIZACION

A) MIEMBROS DE LA SOCIEDAD DE LAS NACIONES

Los Estados Miembros.

Los Miembros de la Sociedad de las Naciones son los Estados.

El número total de Estados Miembros se eleva, el 1 de julio de 1928, a cincuenta y cuatro, figurando entre ellos los antiguos beligerantes que habían combatido en los dos campos y la mayoría de los neutrales.

Condiciones para la admisión.

Para ser admitidos en calidad de Miembros, los Estados, Dominios o Colonias que se gobiernan libremente deben ofrecer la garantía efectiva de su deseo de observar sus compromisos internacionales y aceptar el reglamento establecido por la Sociedad en lo referente a sus fuerzas militares, navales y aéreas. Su candidatura debe ser aprobada por lo menos por las dos terceras partes de los Estados Miembros de la Asamblea.

Obligaciones de los Miembros.

Los Miembros de la Sociedad se comprometen:

A no franquear, sin el consentimiento del Consejo, el límite de armamentos considerado como el mínimum compatible con la seguridad nacional y con la ejecución de las obligaciones internacionales impuestas por la acción común (Art. 8, 1º).

A comunicarse de una manera franca y completa todas las informaciones referentes a la escala de sus armamentos, programas militares, navales y aéreos, y las condiciones en que se desarrollan las industrias susceptibles de ser utilizadas para la guerra (Art. 8º, 6º).

A respetar y mantener contra toda agresión exterior la integridad territorial y la independencia política presente de todos los miembros de la Sociedad (Art. 10).

A someter al arbitraje, a una solución judicial o bien al examen del Consejo, cualquier desacuerdo capaz de provocar una ruptura (Art. 12 y 13).

A ejecutar de buena fe las sentencias-pronunciadas y a no recurrir a la guerra contra los Miembros de la Sociedad que se conformen con ellas (Art. 13).

A comunicar inmediatamente a la Sociedad cualquier tratado o compromiso internacional, firmado con objeto de que pueda ser registrado y publicado por la Secretaría (Art. 18).

A esforzarse en garantizar al hombre, a la mujer y al niño condiciones de trabajo equitativas y humanas.

A garantizar un trato equitativo a los indígenas de los territorios sometidos a su administración (Art. 23 b).

A confiar a la Sociedad la intervención en los acuerdos relativos a la trata de mujeres y niños, al tráfico del opio y demás drogas nocivas, y en el comercio de armas y municiones (Art. 23, c y d).

A tomar las disposiciones necesarias para garantizar el mantenimiento de las comunicaciones y tránsito así como la igualdad de trato para el comercio de todos los Miembros de la Sociedad (Art. 23 e).

A esforzarse en tomar las medidas para prevenir y curar las enfermedades (Art. 23, f).

A promover y favorecer la creación de organizaciones nacionales de la Cruz Roja debidamente autorizadas y a establecer la cooperación entre las mismas (Art. 25).

Esta larga enumeración, que constituye un resumen de determinados artículos del Pacto, demuestra la doble finalidad de la Sociedad de las Naciones, doble finalidad que puede resumirse en pocas palabras, las mismas empleadas en el preámbulo del Pacto y que han sido citadas ya: Los Estados se comprometen a

desarrollar la cooperación entre las naciones y a garantizarles la paz y la seguridad.

Retirada de un Miembro.

Resulta interesante para un súbdito de uno de los Estados Miembros analizar estas obligaciones y ver hasta que punto afectan la soberanía del país. Cada Estado, por pequeño o poderoso que sea, ha accedido a limitar su libertad de acción futura. Estos compromisos no son, sin embargo, irrevocables. Los Estados pueden retirarse de la Sociedad después de un aviso previo de dos años, a condición de haber en dicho momento cumplido con todas sus obligaciones internacionales, incluso las derivadas del Pacto. Dos Estados han hecho ya uso de esta facultad: Costa Rica y Brasil.

El Estado que viole el Pacto podrá ser excluido de la Sociedad.

B) OJEADA GENERAL A LA ORGANIZACION DE LA SOCIEDAD

Organismos de la Sociedad de las Naciones.

La organización de la Sociedad se halla ya esbozada en el Pacto. En efecto, en dicho documento se prevé ya la creación de :

1º La Asamblea,
2º El Consejo,
3º La Secretaría,

a los cuales se pueden añadir algunos organismos técnicos y consultivos.

Existen además dos organizaciones esenciales y autónomas, de las cuales se ha hecho ya mención.

1º El Tribunal permanente de Justicia internacional.

2º La Organización internacional del Trabajo.

Se ha comparado la Sociedad de las Naciones a una sociedad anónima; el Pacto vendría a constituir el Estatuto de la misma, el Consejo correspondería al Consejo de Administración, la Asamblea a los accionistas y la Secretaría al personal.

Si comparamos la Sociedad a un Gobierno representativo ordinario, podemos establecer una analogía entre la Asamblea y el Poder legislativo, y el Consejo y el Poder ejecutivo. La Secretaría correspondería al conjunto de departamentos ministeriales, y el Tribunal permanente de Justicia representaría el poder judicial.

Estas comparaciones permiten hacerse una idea general de lo que es la Sociedad de las Naciones. Pero no hay que exagerar el paralelo pues al querer entrar en detalles la analogía desaparece.

Cuando se considera la dificultad con que tropiezan los naturales de un país para comprender la constitución de otro Estado, se da uno cuenta de que la comparación de la organización de la Sociedad con la de un Estado presenta determinados peligros.

Por ejemplo, las atribuciones del Consejo y de la Asamblea no se hallan netamente separadas y algunos asuntos pueden ser planteados ante uno u otro de los dos organismos mencionados. La comparación de la Asamblea, cuyos delegados son nombrados por los Gobiernos a quienes representan, con un Parlamento elegido por sufragio popular, no resulta tampoco del todo exacta.

Antes de pasar al estudio de la Secretaría, de los organismos técnicos y consultivos, del Tribunal permanente de Justicia internacional y de la Organización internacional del Trabajo, es preciso trazar un cuadro general de los dos organismos políticos de la Sociedad: la Asamblea y el Consejo.

C) ORGANISMOS POLITICOS DE LA SOCIEDAD LA ASAMBLEA Y EL CONSEJO

La Asamblea y el Consejo.

La Asamblea representa a la totalidad de los Estados Miembros. Es el órgano de la Sociedad cuya actividad es seguida con mayor atención por la opinión pública y cuyas reuniones, gracias a la atención que a las mismas dedica la Prensa, repercuten de una manera más profunda sobre la conciencia internacional.

El Consejo, cuya composición ha variado varias veces comprende actualmente catorce miembros: cinco miembros permanentes (las potencias de intereses mundiales) y nueve miembros no permanentes (nombrados por tres años por la Asamblea).

La Asamblea requiere el desplazamiento de un gran número de personas. Gracias a su composición más restringida y a la facilidad y frecuencia de sus reuniones, el Consejo puede despachar los asuntos con mayor rapidez.

Relaciones entre la Asamblea y el Consejo.

La diferencia entre las atribuciones de estos dos organismos no se halla definida de una manera rígida. Si tenemos en cuenta los artículos 3 y 4 del Pacto, vemos que las atribuciones generales de ambos son aproximadamente las mismas;

La Asamblea (art. 3) o el Consejo (art. 4) "intervienen en todas las cuestiones que entran en la esfera de acción de la Sociedad o afectan a la paz del mundo".

Los redactores del Pacto dejaron adrede que existiera cierta elasticidad entre las relaciones de la Asamblea y del Consejo. Este último órgano puede ser además considerado como una emanación semipermanente de la Asamblea. Los Miembros del Consejo son Miembros de la Asamblea. La Secretaría mantiene de una manera permanente y estrecha la relación entre los dos organismos. El Consejo presenta además, anualmente a la Asamblea una memoria sobre la obra realizada durante el año.

El Pacto determina, no obstante, que ciertas cuestiones deberán ser tratadas ya sea por la Asamblea, ya sea por el Consejo. En estos casos, la competencia de cada organismo queda perfectamente delimitada.

La regla de la unanimidad.

Las decisiones de la Asamblea y del Consejo deben ser tomadas, por regla general, por unanimidad de los Miembros de la Sociedad que estén representados en la reunión. La regla de la unanimidad impide que se tomen medidas referentes a los asuntos de la Sociedad y al desarrollo de la cooperación entre los Gobiernos, que no cuenten con la aprobación de todos los Miembros presentes. La conciliación de los intereses y de los puntos de vista divergentes se realiza en el transcurso de las discusiones preliminares. Especialmente por lo que a la Asam-

blea se refiere esta conciliación se realiza en el seno de las Comisiones, cuyas conclusiones, aún cuando hayan sido adoptadas únicamente por mayoría de votos, suelen ser luego aceptadas generalmente sin oposición en la sesión plenaria.

En el Pacto se han previsto algunas excepciones a la regla de la unanimidad. Todas las cuestiones de procedimiento, incluso la designación de las Comisiones encargadas de encuestas sobre puntos particulares, se deciden por mayoría de votos. La admisión de un nuevo Miembro debe ser aprobada por los dos tercios de la Asamblea. Todo Miembro que haya violado alguno de los compròmisos derivados del Pacto podrá ser excluído de la Sociedad por el voto de todos los otros Miembros de la Sociedad representados en el Consejo. Si la mayoría de la Asamblea lo aprueba el Consejo puede, por medio de una resolución tomada por unanimidad, aumentar el número de Miembros de la Sociedad representados en el Consejo.

El artículo 15 del Pacto contiene las reglas especiales que hay que aplicar cuando se somete al examen del Consejo o de la Asamblea un desacuerdo capaz de provocar una ruptura. El primer deber del Consejo o de la Asamblea consiste naturalmente en esforzarse en lograr el arreglo de la cuestión, pero si no lo logran deben redactar y publicar una memoria dando a conocer las circunstancias en que se ha producido el desacuerdo y las soluciones que se han recomendado por considerarlas como las más equitativas y adecuadas para el caso. Esta memoria puede ser aprobada por mayoría de votos. Caso de que la memoria del Consejo fuese adoptada por unanimidad, el Miembro de la Sociedad que recurriese a la guerra contra una Parte que se hubiese conformado con las conclusiones de la misma cometería una violación del Pacto. Las consecuencias serán idénticas si la memoria de la Asamblea obtiene la aprobación de los delegados de los Miembros de la Sociedad representados en el Consejo y de la mayoría de los otros Miembros de la Sociedad. En ambos casos al calcular la unanimidad no se tienen en cuenta los votos de las Partes entre las cuales ha surgido el desacuerdo.

Finalmente, en el Pacto se reconoce que el Consejo o la Asamblea pueden tomar decisiones por mayoría de votos en aquellos casos en que las cláusulas de los tratados de paz así lo estipulen, existiendo además en algunos otros acuerdos internacionales diversas disposiciones que permiten al Consejo tomar decisiones por mayoría simple o calificada.

Esta regla tiene por objeto garantizar el respeto a la soberanía nacional de los Estados Miembros, soberanía que no puede comprometerse sin su asentimiento. Repetimos otra vez que la Sociedad de las Naciones no es ningún super-estado. La necesidad de lograr la unanimidad para la aprobación de una proposición da a la misma un carácter diplomático y distingue a la Asamblea de un Parlamento ordinario.

Recomendaciones.

Se considera que la regla de la unanimidad no tiene que aplicarse en aquellos casos en que la Asamblea no tiene que tomar una resolución sino formular una ''recomendación'' o exponer su opinión. Puede entonces aprobarse por mayoría de votos un texto que no se llamará resolución sino recomendación o voto. Una recomendación no tiene efecto jurídico ni fuerza obligatoria, posee unicamente la fuerza moral aneja a un deseo formulado por un gran número de Miembros de la Sociedad.

I. LA ASAMBLEA

Composición y reuniones.

Como hemos dicho ya, la Asamblea se compone de los representantes de todos los Estados Miembros de la Sociedad. Cada Miembro puede enviar únicamente tres representantes, hombres o mujeres, a la Asamblea, y estos tres representantes tienen derecho a un solo voto. Pueden ir acompañados de representantes suplentes, de especialistas y secretarios.

La Asamblea se reune una vez al año, el primer lunes de septiembre, en Ginebra o en cualquier otro lugar que se designe. Puede reunirse igualmente más a menudo en las fechas fijadas en el transcurso de una reunión anterior o por decisión del Consejo tomada por mayoría de votos. Puede también ser convocada para una reunión especial, a petición de uno o varios Miembros, siempre que la petición sea aceptada por la mayoría de los Estados Miembros. La reunión ordinaria dura generalmente un mes.

Carácter de la Asamblea.

La Asamblea refleja las opiniones de los Gobiernos a través de sus delegados, los cuales permanecen en contacto permanente con los mismos gracias a los medios de comunicación rapidísimos de que dispone el mundo moderno. Cada Estado, grande o pequeño, cuenta con un voto en el seno de la Asamblea. Si en ella se hallaran representadas todas las naciones del mundo y si se lograra siempre la unanimidad, la Asamblea gozaría de un poder prácticamente ilimitado. Pero, en realidad esta unanimidad no siempre puede obtenerse y, además, no todas las naciones son Miembros de la Sociedad.

La Asamblea constituye ya un vasto organismo para la discusión. Es verdad que hay quien pudiera creer que su extensión ha de condenarla a la inacción y a la impotencia. En realidad, la Asamblea dispone en su forma actual de un poder efectivo. Basta para convencerse de ello con darse cuenta de los trabajos que realiza.

Atribuciones comunes a la Asamblea y al Consejo.

Hemos indicado ya las atribuciones comunes a la Asamblea y al Consejo. Conviene agregar el nombramiento de los miembros del Tribunal permanente de Justicia internacional designados por los dos organismos de acuerdo con las reglas que mencionaremos más lejos.

Atribuciones especiales.

He aquí cuales son las más importantes de estas atribuciones:

Examinar, a base del informe que le somete el Consejo, la obra realizada durante el año y trazar el plan de actividad del Consejo y de la Secretaría para el futuro ejercicio.

Admitir a los nuevos Miembros de la Sociedad de las Naciones.

Proceder a la elección periódica de los Miembros no permanentes del Consejo.

Aprobar el presupuesto de la Sociedad. haciendo de este modo sentir su a-

ción sobre los distintos organismos de la misma. Le basta con suprimir un crédito para descartar la realización de una obra con la cual no esté conforme.

Repartir los gastos de la Sociedad entre los Estados Miembros, de acuerdo con una escala definida.

La Asamblea puede invitar a los Miembros de la Sociedad a que procedan a un nuevo examen de los tratados considerados como inaplicables o a estudiar las situaciones internacionales cuya persistencia puede hacer peligrar la paz del mundo.

La Asamblea puede, finalmente, enmendar el Pacto.

Enmiendas al Pacto.

Era imposible prever el desarrollo futuro de la Sociedad. El Pacto no podía resolver de antemano todas las cuestiones de procedimiento o de cualquier otra especie que pudieran surgir. La Asamblea tiene el derecho, cuando las circunstancias lo exigen, de realizar esta especie de revisión constitucional.

Para que las enmiendas adoptadas por la Asamblea entren en vigor, es preciso que sean ratificadas por todos los Estados Miembros del Consejo y por la mayoría de los Estados Miembros de la Sociedad. Hasta el presente, se han aprobado y ratificado cinco enmiendas del Pacto. Estas enmiendas no cambian para nada la fisonomía de la Sociedad de las Naciones.

Orden del día.

En el orden del día figura, en primer término, el informe sobre la obra del Consejo y la actividad de la Secretaría, así como las medidas tomadas para ejecutar las decisiones de la Asamblea en el transcurso del año. El orden del día comprende además todas las cuestiones inscritas en el mismo por una decisión tomada por la Asamblea en una reunión anterior y las diversas cuestiones inscritas en el orden del día a petición del Consejo o de un Miembro de la Sociedad. En el orden del día figura, finalmente, el proyecto de presupuesto.

Procedimiento.

El Presidente del Consejo en ejercicio preside la apertura de la Asamblea la cual elige su presidente definitivo y sus vicepresidentes, reparte las cuestiones que figuran en el orden del día entre seis grandes Comisiones (las cuales comprenden un representante de cada Estado Miembro) y procede, finalmente, a la discusión general del informe sobre la actividad del Consejo.

Comisiones.

Las seis Comisiones se reparten el trabajo del siguiente modo:

1. Cuestiones constitucionales y jurídicas.
2. Trabajo de las organizaciones técnicas.
3. Desarme.
4. Presupuesto y organización interior.
5. Cuestiones sociales.
6. Cuestiones políticas.

Cada Comisión examina los informes elevados a la Asamblea por los distintos órganos de la Sociedad, designa un ponente que presenta a la Asamblea las actas de las deliberaciones de la Comisión, así como las conclusiones adoptadas. Las conclusiones definitivas son elevadas a la Asamblea, la cual las aprueba o rechaza.

Lenguas.

Las lenguas usuales de la Sociedad son el inglés y el francés. Los discursos pronunciados en una de estas lenguas deben ser traducidos a la otra. Una de las sorpresas mayores de las personas que asisten por vez primera a una reunión de la Asamblea es la de comprobar la facilidad con que los intérpretes cumplen su misión. El uso del francés o del inglés no es obligatorio. Cada delegado puede hablar en la lengua que prefiera, pero en este caso, el orador debe preocuparse de hacer traducir su discurso al inglés o al francés procediéndose luego, como en el caso anterior, a la traducción inmediata a la otra lengua por un intérprete de la Sociedad de las Naciones.

Misión de la Asamblea.

Ahora podemos darnos cuenta de hasta qué punto es posible establecer una analogía entre un Parlamento nacional y la Asamblea. La verdadera característica de esta última reside, más que en los detalles de su procedimiento, en su influencia y repercusión mundial. La Asamblea pone en contacto directo a hombres y mujeres pertenecientes a los círculos políticos e intelectuales más elevados de un gran número de países, y las discusiones entabladas pueden conducir a conciliar algunos puntos de vista nacionales completamente divergentes.

A estas discusiones asiste además un gran número de periodistas — más de cuatrocientos — los cuales reciben toda clase de facilidades para su labor de información. La prensa universal reproduce y comenta sus telegramas y sus artículos. La opinión mundial sigue con gran atención los debates de Ginebra, especialmente los que se refieren a las garantías de paz y seguridad. Los hombres de Estado que participan en estos debates saben que sus palabras, sus gestos, sus actos, hasta su silencio, repercutirán en todos los países, Miembros o no Miembros de la Sociedad. La Asamblea de la Sociedad de las Naciones va convirtiéndose cada vez más en una caja de resonancia del mundo civilizado.

2. EL CONSEJO

Composición.

El Consejo, que se reune prácticamente cada cuatro meses, en enero, mayo y septiembre (estas reuniones tienen lugar generalmente en Ginebra) comprende catorce Miembros, cinco permanentes que representan las potencias con intereses mundiales: Inglaterra, Alemania, Francia, Italia y Japón, y nueve no permanentes, nombrados por la Asamblea de entre los demás Miembros de la Sociedad.

La actual organización del Consejo data de la entrada de Alemania en la Sociedad de las Naciones, en septiembre de 1926. Alemania ocupa, desde

ese momento, un puesto permanente, y la Asamblea elige cada año tres Miembros no permanentes por un período de tres años.

Los Miembros salientes no pueden ser reelegidos durante los tres años siguientes a la extinción de su mandato, salvo decisión contraria tomada por la Asamblea a petición del Miembro saliente y por mayoría de dos tercios de votos emitidos.

En virtud de la creciente importancia tomada por el Consejo dentro de la vida internacional, la lucha entre los Estados Miembros para la obtención de un puesto no permanente es a menudo bastante viva. En las elecciones se tiende a asegurar en la medida de lo posible la representación de las distintas partes del mundo.

Atribuciones comunes al Consejo y a la Asamblea.

No es necesario recapitular aquí las atribuciones comunes del Consejo y de la Asamblea. Ya examinaremos más lejos, de una manera detallada, los métodos empleados por el Consejo para cumplir su misión primordial: la solución de los conflictos internacionales (véase pág. 53) Vamos a ocuparnos pues únicamente aquí de sus atribuciones especiales.

Atribuciones especiales.

Algunas de las atribuciones especiales del Consejo se derivan del Pacto, las otras de los Tratados de paz.

En virtud de los derechos y deberes que le señala el Pacto, el Consejo:

a) Prepara el plan de reducción de los armamentos.

b) Controla el ejercicio de los mandatos atribuidos a distintas potencias en las regionos cuyos habitantes no pueden todavía gobernarse libremente por sí mismos.

c) Aprueba los nombramientos del personal de la Secretaría hechos por el Secretario general.

En virtud de las estipulaciones de los Tratados de paz el Consejo:

a) Nombra, en calidad de fideicomisario del Gobierno del Saar, los miembros de la Comisión encargada de administrar este territorio. Esta Comisión le presenta cada tres meses un informe sobre su actividad. Los acuerdos del Consejo respecto del Saar se toman por mayoría de votos. Esta misión terminará en 1935, después que se haya, por medio de un plebiscito, determinado la situación definitiva de este territorios.

b) El Consejo nombra al Alto Comisario de la Ciudad libre de Danzig, (colocada bajo la protección de la Sociedad de las Naciones) y soluciona los conflictos que puedan surgir entre la Ciudad libre y Polonia.

c) El Consejo se ocupa de la protección de las minorías en los diversos Estados en que éstas se hallan constituidas. El Consejo tiene la misión de hacer respetar los derechos de estas minorías étnicas, linguísticas y religiosas que abarcan en su totalidad de treinta a cuarenta millones de personas. Todas estas actividades del Consejo no escapan para nada al examen de la Asamblea.

Procedimiento.

Cada reunión ordinaria del Consejo implica un cambio de Presidente.

Los representantes de los Estados Miembros del Consejo van turnando en el desempeño de este cargo según el orden alfabético de estos Estados en francés.

El procedimiento seguido por el Consejo es bastante sencillo. El Consejo designa a uno de sus miembros para que se encargue de estudiar cada uno de los asuntos que le han sido sometidos. El ponente, designado en la medida de lo posible de entre los representantes de los países que no están interesados en la cuestión, prepara, de acuerdo con los datos proporcionados por la Secretaría, una exposición con las proposiciones referentes a la solución del asunto. El ponente presenta su informe al Consejo.

Las sesiones del Consejo suelen ser públicas, pero a veces este organismo se reune también en sesión privada. De todos modos, se publican siempre las actas de todas las reuniones.

D) ORGANISMO ADMINISTRATIVO. LA SECRETARIA PERMANENTE

La Secretaría.

La Secretaría permanente fué creada en virtud de los artículos 3 y 6 del Pacto. Viene a ser el órgano administrativo de la Sociedad y ocupa dentro de la misma (teniendo siempre en cuenta las dificultades que surgen al querer establecer una analogía) un puesto semejante al de los distintos Ministerios, dentro del cuadro de una administración nacional.

La Secretaría cuenta con cerca de seiscientos funcionarios de todas categorías, colocados bajo la autoridad de un Secretario general.

El Secretario general.

El primer Secretario general, Sir James Eric Drummond, fué designado por el Pacto. En lo futuro, el Secretario general será nombrado por el Consejo, debiendo obtener su nombramiento la aprobación de la mayoría de la Asamblea.

El Secretario general de la Sociedad es por derecho propio Secretario general de la Asamblea y del Consejo. Entre sus atribuciones, figura el nombramiento del personal de la Secretaría. Estos nombramientos deben ser aprobados por el Consejo.

Personal de la Secretaría.

El Secretario General es secundado en su labor por un Secretario general adjunto y por tres Subsecretarios generales.

Los miembros de la Secretaría son considerados como funcionarios internacionales, siendo únicamente responsables ante el Secretario general. No pueden recibir instrucciones de ninguna otra autoridad, en especial de sus propios Gobiernos, y gozan en el ejercicio de sus funciones de los privilegios y de la inmunidad diplomática.

Las Secciones.

La Secretaría comprende varias secciones colocadas las unas bajo la autoridad de un director y las otras bajo la de un jefe de servicio. Cada sección está formada por funcionarios procedentes de países distintos pues los miembros de la

Secretaría están distribuídos, teniendo en cuenta no su nacionalidad sino sus conocimientos.

Cada sección constituye la secretaría de una de las Comisiones u Organizaciones cuyo funcionamiento examinaremos en el capítulo siguiente.

He aquí la lista de las principales secciones de la Secretaría:

Sección política.

Sección económica y financiera.

Sección del tránsito.

Sección de Comisiones administrativas (Saar y Danzig) y de minorías.

Sección de mandatos.

Sección de desarme.

Sección de higiene.

Sección de cuestiones sociales.

Sección de Cooperación intelectual y oficinas internacionales.

Sección jurídica.

Sección de información.

El título de cada una de estas diferentes secciones indica ya cual es la esfera de su actividad. La sección jurídica constituye el consejo jurídico de las demás secciones y se encarga, de acuerdo con el artículo 18 del Pacto, del registro y publicación de los tratados.

La Secretaría comprende además los servicios de redacción, de traducción, de publicaciones, etc.

Atribuciones y misión de la Secretaría.

La Secretaría recibe todos los datos necesarios para el examen de los asuntos sometidos a la Sociedad de las Naciones interesándose, no solo por los hechos y las estadísticas, sino también por los factores imponderables que desempeñan a menudo un papel primordial en las cuestiones internacionales.

La Secretaría estudia naturalmente las manifestaciones de la prensa mundial, sin descuidar las opiniones expresadas por las distintas organizaciones que pueden representar diferentes matices de la opinión pública: asociaciones de antiguos combatientes, organizaciones sindicales sin distinción de tendencias políticas o religiosas, agrupaciones femeninas, instituciones de la Cruz Roja, sociedades científicas, filantrópicas, etc. No basta con disponer de datos fidedignos y precisos de orden político y económico. La Sociedad debe estar al corriente del estado de espíritu de los seres humanos para cuyo bienestar ha sido en último término creada.

La Secretaría no se contenta con recoger datos e informaciones, sino que los distribuye a su vez. Más de 100 periódicos o agencias se hallan representados de una manera permanente en Ginebra. En el transcurso de estos últimos años han desfilado por Ginebra más de 1.200 periodistas, pertenecientes a una cincuentena de países y representando cerca de un millar de diarios y periódicos. A pesar de ser muy completos, los comunicados publicados por la Secretaría exponen los hechos de una manera puramente objetiva. El periodista puede elaborar sus artículos o telegramas partiendo del contenido de estos documentos pero teniendo en cuenta el público para quien escribe.

Además de los comunicados y de las actas de las conferencias más importantes, la Secretaría publica un Boletín mensual sobre la actividad de la Sociedad. Edita anualmente un trabajo de conjunto y publica, cuando las circunstancias

lo exigen, nuevas ediciones de los numerosos folletos en que se expone la labor realizada por la Sociedad en una dirección determinada.

Una de las secciones de la Secretaría — la Sección de Información — se encarga especialmente de este trabajo gracias al cual la Sociedad está en contacto directo con el mundo exterior. Esto nos ha inducido a exponer esta actividad con mayor número de detalles. La Sociedad tiene el deber de proporcionar los informes sobre los cuales ha de basarse el apoyo razonado de la opinión pública.

En general, las atribuciones de la Secretaría son parecidas a las de los funcionarios de un Gobierno nacional. Prepara el orden del día de todas las reuniones y conferencias, ejecuta las resoluciones tomadas y asegura el contacto permanente entre los Estados.

La Secretaría representa dentro de la Sociedad de las Naciones el elemento de estabilidad necesario a toda obra duradera. Si comparamos a la Sociedad con un ser pensante podremos decir que la función de la Secretaría corresponde a la de la memoria.

E) LAS ORGANIZACIONES AUXILIARES

Su objeto.

Este estudio sobre la Sociedad de las Naciones resultaría incompleto si no se mencionaran los órganos creados para facilitar el cumplimiento de su misión, es decir, los organismos auxiliares cuya creación marca una etapa importante en el desarrollo de la colaboración internacional. Algunos de estos organismos son permanentes y responden a una actividad perenne de la Sociedad. Otros han sido creados respondiendo a ciertas dificultades de carácter temporal y desaparecen con la resolución de las mismas.

Conviene hacer una distinción entre las organizaciones técnicas y las Comisionas consultivas.

Organizaciones técnicas.

Las organizaciones técnicas son tres:

La organización financiera y económica.

La organización del tránsito.

La organización de higiene.

En el mundo moderno existe un gran número de cuestiones económicas, financieras y comerciales susceptibles de provocar en un momento dado un conflicto político. Gracias a la existencia de estas organizaciones, tales problemas son examinados de antemano por especialistas eminentes pertenecientes a diversas naciones. Estos especialistas tratan de encontrar las mejores soluciones prácticas. El hecho de poder estudiar el asunto de una manera completamente objetiva facilita enormemente su labor.

La obra de la Sociedad se manifiesta durante todo el año al través de estas Comisiones y de estas conferencias. Gracias a las mismas se establece un íntimo contacto entre los especialistas, se crean nuevos lazos entre las naciones y se refuerzan los ya existentes. Estos contactos entre especialistas y estas discusiones sobre cuestiones técnicas constituyen siempre una excelente preparación para llegar a un acuerdo. Aun cuando sólo los peritos pueden apreciar plenamente el valor de esta clase

de trabajos, los ejemplos citados en las páginas 51 y siguientes demuestran cuan importante es la obra que se realiza de una manera silenciosa e ininterrumpida en Ginebra.

Comisiones consultivas.

Las Comisiones consultivas son permanentes o temporales. He aquí cuales son las Comisiones permanentes más importantes:

La Comisión para el estudio de las cuestiones militares, navales o aéreas.

La Comisión de Mandatos.

La Comisión de Protección a la Infancia y a la Juventud.

La Comisión del Opio y demás estupefacientes.

La Comisión de Cooperación intelectual.

Las Comisiones no pueden tomar ellas mismas los acuerdos definitivos, pero preparan el trabajo que luego se somete a los organismos políticos de la Sociedad.

La Asamblea se reune únicamente durante un mes una vez al año. El Consejo se reune de ordinario tres veces al año, pero durante ocho días solamente. La actividad de la Sociedad debe ser no obstante permanente, y lo es de hcho. No pasa casi nunca una semana sin que se reuna alguna de las organizaciones auxiliares.

Elasticidad de esta Organización.

Sir Eric Drummond, señaló en el prólogo del *Annuaire de la Société des Nations* (1), publicado en 1927, la principal característica de estas distintas organizaciones. He aquí su opinión autorizada:

"Si el lector de este Anuario no está acostumbrado a seguir de cerca, al través de las actas de sus reuniones, la actividad de la Sociedad de las Naciones, se sorprenderá seguramente al comprobar el número y la variedad de los órganos que funcionan o han funcionado bajo sus auspicios. Le parecerá que se encuentra ante una institución dotada de una gran vitalidad, dispuesta a ocuparse en todo momento, al través de sus órganos permanentes, de la mayoría de los problemas que plantean las relaciones internacionales, o capaz de estudiar (apelando a los métodos que, a pesar de haber sido descubiertos antes de su creación, son susceptibles de variar hasta el infinito) los problemas que no entran en la esfera de acción de sus organismos permanentes.

1. ORGANIZACIONES TECNICAS

a) *Organización económica y financiera.*

Composición. — Creada a raíz de la Conferencia financiera internacional de Bruselas en 1920, esta Organización se divide en dos Comités: el Comité financiero y el Comité económico. Cada uno de estos dos Comités funciona separadamente pero se reunen, cuando es conveniente, en sesión plenaria.

Los miembros de la Organización no actúan como delegados de sus Gobiernos. Son nombrados por el Consejo a título de especialistas. Trátase de altos funcionarios, directores de grandes bancos, presidentes de Sociedades, estadísticos, que gozan de una situación destacada en el mundo de los negocios y que prestan a la Sociedad de las Naciones su concurso desinteresado.

---

(1) Este Anuario no es oficial.

La Sección financiera y económica de la Secretaría general es la Secretaría de esta organización.

Atribuciones. — De esta Organización económica y financiera se deriva una serie de Comités y Subcomités (cuya lista no damos por ser demasiado larga) encargados de estudiar, dentro de sus respectivas esferas de acción, el conjunto de cuestiones económicas y financieras que interesan a la Sociedad de las Naciones. Fué este organismo el que preparó los proyectos de reconstrucción financiera de los Estados cuyo crédito y moneda se vieron arruinados a consecuencia de la guerra.

Gracias a estos proyectos se pudieron lanzar empréstitos internacionales por una suma global de mil setecientos millones de francos oro.

La Conferencia Económica internacional de Ginebra elaboró en 1927 a su vez un programa encaminado a mejorar la situación económica del mundo. En virtud de una de sus recomendaciones, el Consejo nombró un Comité consultivo especial encargado de vigilar la realización progresiva de las resoluciones sobre las cuestiones comerciales, industriales y agrícolas aprobadas por la Conferencia.

b) *Organización de Comunicaciones y Tránsito*

Composición. — Los autores del Pacto se dieron cuenta de hasta qué punto la guerra mundial había acentuado la interdependencia económica de todas las naciones del mundo, especialmente de las de Europa. No se olvide que algunos imperios habían sido desmembrados y divididos en un determinado número de Estados demasiado pequeños para bastarse a sí mismos, pero decididos a pesar de ello a conservar su independencia política. La organización que vamos a estudiar se constituyó, a petición de la Asamblea, a raíz de la Conferencia general de Comunicaciones y Tránsito celebrada en Barcelona en 1921. Comprende una Comisión consultiva, una Conferencia general y una Secretaría constituida por la Sección del Tránsito de la Secretaría general.

Comisión consultiva. — Esta Comisión está formada por delegados nombrados por los Miembros permanentes del Consejo y por delegados designados por la Conferencia general de entre los súbditos de los demás Estados Miembros de la Sociedad.

La Comisión estudia las medidas susceptibles de garantizar la libertad de las comunicaciones y del tránsito y capaces de ayudar al Consejo a asegurar, por medio de procedimientos conciliatorios la solución de los conflictos que puedan surgir en este terreno. La Comisión prepara además los trabajos de la Conferencia general. Aunque la obra de la Comisión es esencialmente técnica, ésta puede tener, no obstante, una repercusión política. Basta con citar el ejemplo del Danubio para comprender hasta qué punto estos dos órdenes de dificultades están relacionadas entre sí. La navegabilidad del río, el alumbrado de la barra y de los bajos, el balizamiento, la conservación de las esclusas y de las presas, de los muelles y de los puertos, he ahí una serie de problemas técnicos cuyo estudio corresponde a los especialistas en estas cuestiones. Pero el Danubio baña o atraviesa diez Estados cuyos intereses y opiniones pueden ser opuestos, lo que coloca el asunto en el terreno de la diplomacia. Para organizar la vida del río y de los puntos ribereños de acuerdo con un plan práctico y aceptable para todos, es preciso tener en cuenta una serie de consideraciones de todo orden, algunas puramente técnicas y otras de innegable importancia política.

La Comisión no ha intentado reemplazar a los numerosos organismos creados antes de la guerra para solucionar las cuestiones del tránsito internacional, sino que se ha esforzado en coordinar sus trabajos y aumentar, como en el caso del Danubio, la eficacia de sus decisiones.

Organos anejos. — Resultaría inútil y pesado estudiar, a propósito de cada uno de los organismos auxiliares, los Comités dependientes de los mismos. La sola enumeración de los quince Comités y Comisiones que se derivan de la Organización del tránsito (1) da una idea de la actividad de la Sociedad de las Naciones en materia de colaboración internacional, de su preocupación por los detalles y la competencia técnica especial, así como de la facilidad de adaptación para los trabajos más diversos, que aludía Sir Eric Drummond en los párrafos que hemos citado.

Conferencia general. — La Conferencia general se reune cuando la convoca el Consejo, y está formada por un representante de cada Estado Miembro acompañado de suplentes y especialistas. La Sociedad puede también invitar a los Estados que no son Miembros de la misma.

El procedimiento es análogo al de la Asamblea. Las proposiciones de la Conferencia, una vez aprobadas por la Asamblea o el Consejo, toman la forma de Convenios internacionales, de resoluciones o de recomendaciones a los Gobiernos.

c) *Organización de Higiene*

Organización. — La Organización internacional de Higiene, cuya misión técnica es primordial en un mundo que dispone de medios de comunicación tan frecuentes y rápidos, ha sido constituida en colaboración con un organismo ya existente: la Oficina Internacional de Higiene pública.

Esta Organización comprende:

Un Consejo consultivo constituído por el Comité de la Oficina internacional, el cual se reune en París.

Un Comité de Higiene que se reune en Ginebra.

Una Secretaría, constituída como siempre por la Sección correspondientes de la Secretaría general.

Algunos Estados no Miembros de la Sociedad de las Naciones, como los Estados Unidos y la Unión de las Repúblicas Socialistas Soviéticas, han acordado no subordinar su colaboración en este terreno a consideraciones de orden político y participan por consiguiente en los trabajos de la Organización de Higiene.

No hay que decir que la obra del Comité de Higiene es estrictamente técnica, pero los métodos empleados hacen resaltar las posibilidades de una cooperación internacional. El Comité ha nombrado, por ejemplo, con asentimiento del Consejo, una Comisión del Paludismo encargada de estudiar la situación de esta enfermedad en las distintas partes del mundo, y de recomendar, en la medida de lo posible, los métodos susceptibles de poner un límite a este mal. La Comisión del Paludismo se compone de especialistas pertenecientes a

---

(1) Puertos y navegación marítima, Navegación interior, Transportes por via férrea, Cuestiones eléctricas, Circulación por carretera, Cuestiones jurídicas, Telégrafos, Balizamiento y alumbrado de costas, Desplazamiento marítimo, Derecho privado en materia de navegación interior, Competencia entre las vías fluviales y las férreas, Transportes combinados, Cuestión de las cartillas de identidad para las personas sin nacionalidad, Tarjetas para emigrantes en tránsito.

distintos países, los cuales han efectuado una serie de viajes de estudio a raíz de las invitaciones recibidas de distintos Gobiernos: Palestina, España, Estados Unidos, Yugoeslavia, Italia, Bulgaria, Grecia y Unión de las Repúblicas Socialistas Soviéticas. Ha estudiado las condiciones en que se desarrolla el paludismo, los hábitos de los habitantes, la vida de los mosquitos que propagan la infección así como los diversos métodos empleados para luchar contra esta plaga. Después de confrontar sus conclusiones ha formulado un informe definitivo el cual ha sido sometido al Comité de Higiene y publicado con la aprobación del Consejo. Este informe se halla actualmente en manos de todas las autoridades sanitarias del mundo entero. He ahí como, gracias a la cooperación internacional, ha sido posible combatir esta plaga universal.

Otra de las actividades del Comité de Higiene consiste en la publicación de un informe semanal en el que figura el número de casos de peste, de cólera y de viruela en cada uno de los puertos de la región peligrosísima que constituye el foco de propagación de estas enfermedades. La estación establecida por la Sociedad en Singapur, en medio de esta zona peligrosa, propaga por T. S. H. todas las noticias urgentes que se transmiten a los funcionarios sanitarios de todos los puertos en donde estos datos pueden ser de utilidad. Esta información comprende la cifras relativas a los ratones infectados, puesto que los microbios de la peste (los cuales se propagan por medio de las pulgas que tienen los ratones que atraviesan los mares a bordo de los navíos) no respetan por ahora las barreras internacionales.

2. COMISIONES CONSULTIVAS

a) *Desarme*

El problema. — El artículo 8 del Pacto enumera las obligaciones de los Miembros de la Sociedad en lo referente a la reducción de los armamentos.

En virtud del primer apartado de este artículo, los Miembros de la Sociedad.

1º Reconocen que el mantenimiento de la paz exige la reducción de los armamentos nacionales a un mínimum determinado.

2º Reconocen que este mínimum debe ser compatible con la seguridad nacional, lo que obliga a los Miembros de la Sociedad a estudiar el problema del desarme en relación con el problema de la seguridad de los distintos Estados.

3º Reconocen que este mínimum debe ser también compatible con la ejecución de las obligaciones impuestas por una acción común, especialmente las obligaciones previstas en el artículo 16 del Pacto.

He ahí, pues, los términos generales del problema que ha de resolver la Sociedad de las Naciones.

El método. — El método impuesto por el Pacto para llegar a una solución de este problema se halla expuesto en los dos párrafos siguientes:

''El Consejo prepara los planes de esta reducción con vistas al examen y decisión de los distintos Gobiernos teniendo en cuenta la *situación geográfica y las condiciones especiales de cada Estado''.*

''Estos planes deben ser examinados y revisados, si es necesario, cada diez años por lo menos''.

Comisión preparatoria de la Conferencia del Desarme y Comité de Arbitraje y Seguridad. — Para poner en práctica este método, el Consejo confió el estudio

de los diferentes aspectos del problema del desarme a diversos organismos consultivos, figurando entre los principales de estos organismos, los siguientes:

a) La Comisión preparatoria de la Conferencia del Desarme (y sus subcomisiones) cuya misión principal consiste en redactar un proyecto de Convenio de reducción y limitación de los armamentos que permita convocar, con probabilidades de éxito, la primera Conferencia sobre esta materia. Esta Comisión está formada por los representantes de los Estados Miembros del Consejo y de algunos otros Estados, Miembros o no Miembros de la Sociedad de las Naciones, cuya colaboración ha sido estimada como necesaria. Los Estados no Miembros de la Sociedad representados en esta Comisión son los Estados Unidos, Rusia y Turquía.

b) El Comité de arbitraje y seguridad, el cual busca los medios de aumentar, ya sea la seguridad general que el Pacto tiene que ofrecer a sus firmantes, o bien la seguridad particular de las naciones que insisten en que, según el Pacto, se debe ''tener en cuenta su situación geográfica y sus condiciones especiales''. Se ha invitado a todos los Estados representados en la Comisión preparatoria a que formen parte de este Comité.

El problema del desarme se halla, pues, íntimamente relacionado con el problema de la organización de la paz y de los métodos destinados a prevenir los conflictos y a solucionarlos. Los trabajos de la Sociedad de las Naciones en este terreno pueden resumirse en la fórmula conocida: ''Arbitraje, Seguridad, Desarme''. La interdependencia de estos tres términos merecería ser analizada detenidamente. Nos limitaremos únicamente a indicar que sólo la generalización del arbitraje (lo mismo si se toma esta palabra en su sentido propio que si se le da la significación más amplia de método para la solución pacífica de los desacuerdos) permitirá la eliminación del recurso a la guerra como medio para resolver los conflictos entre los pueblos. No se olvide que la seguridad de una nación depende en gran parte de la confianza que ésta puede tener en las disposiciones pacíficas de las otras naciones. disposiciones que se pueden manifestar especialmente aceptando voluntariamente el no recurrir a la fuerza como medio de resolver los conflictos. La seguridad de una nación Miembro de la Sociedad de las Naciones depende además de la confianza que pueda tener en la eficacia del mecanismo de la Sociedad como factor capaz de impedir la guerra. Este mecanismo supone la intimidación del Estado que soñase en recurrir a la guerra violando el Pacto, e implica, caso de no tener en cuenta la amenaza de sanción, un socorro eficaz a la víctima del ataque. La seguridad de una nación depende finalmente de la reducción de los armamentos de todas las naciones al mínimum previsto por el Pacto, pues la competencia que existe en el terreno de los armamentos constituye un peligro para el mantenimiento de la paz.

Comisión permanente para el estudio de las cuestiones militares, navales y aéreas. — El artículo 9 del Pacto crea una Comisión permanente encargada de exponer al Consejo, de una manera general, ''su opinión sobre las cuestiones militares, navales y aéreas''.

Esta Comisión está formada por un representante militar, un representante naval y un representante aéreo de cada uno de los Estados que forman parte del Consejo, nombrados por el Gobierno de cada Estado.

Sección del Desarme. — La Sección del desarme de la Secretaría general desempeña la función correspondiente a la Secretaría de estas Comisiones. En virtud del último apartado del artículo 8 del Pacto, la Sección del desarme coordina y publica los datos referentes a los armamentos de las distintas Potencias, Miembros

o no Miembros de la Sociedad. El anuario militar que publica cada año constituye un volumen de cerca de ochocientas páginas.

b) *Mandatos*

Mandatos. — A consecuencia de la guerra, ciertos territorios "cuyos habitantes son todavía incapaces de gobernarse por sí mismos, dadas las condiciones especialmente difíciles del mundo moderno, han cesado de depender de la soberanía de los Estados que los gobernaban anteriormente".

En el apartado 2 del artículo 22 del Pacto, se establece que se confiará la tutela de estos pueblos "a las naciones más avanzadas que, gracias a sus recursos, a su experiencia o a su situación geográfica, se encuentran en mejores condiciones para asumir esta responsabilidad, y que quieran aceptarla, desempeñando esta tutela en calidad de Mandatarios de la Sociedad".

La Comisión. — La Comisión de Mandatos, compuesta de once miembros (la mayoría de los cuales no pertenecen a Estados mandatarios) constituye el organismo creado para asesorar al Consejo en las cuestiones relativas a la aplicación de los mandatos. Mientras forman parte de esta Comisión, los miembros de la misma no pueden desempeñar ninguna función que les coloque bajo la dependencia directa de sus gobiernos.

Esta Comisión estudia las Memorias anuales que deben enviar al Consejo las Potencias mandatarias, Gran Bretaña, Francia, Australia, Nueva Zelanda, Japón, Bélgica y Unión del Africa del Sur, pudiendo también examinar las instancias cursadas por los habitantes de los territorios colocados bajo mandato. La Memoria de la Comisión se somete al Consejo, publicándose después. La Comisión puede ocuparse de todos los problemas que se planteen en los territorios bajo mandato, especialmente los que se refieran a la higiene y a la instrucción. La publicidad dada a estos problemas tiene por objeto garantizar la protección de los indígenas permitiendo además divulgar una serie de datos interesantísimos para los administradores.

La Sección de mandatos de la Secretaría general sirve de secretaría a la Comisión.

c) *Comisiones de orden humanitario*

Para realizar su obra humanitaria, la Sociedad de las Naciones hizo un llamamiento a las organizaciones internacionales que existían antes de su fundación, habiéndose asociado a esta obra algunos de los Estados no Miembros de la Sociedad. La misión de la Sociedad en este terreno reviste una gran variedad de formas, comprendiendo no sólo las actividades que el Pacto le señala en su artículo 23, sino también las determinadas por un conjunto de circunstancias especiales o la producción de una catástrofe imprevista. Por un lado, la vemos socorriendo a las víctimas de las calamidades que han constituído la escuela de las guerras (auxilios a los refugiados y a los prisioneros olvidados en el cautiverio) y por otro, esforzándose en aumentar el número de ratificaciones de los convenios destinados a suprimir el tráfico ilícito del opio y demás drogas nocivas, (tráfico que todos los Estados deploran sin estar siempre de acuerdo respecto de las medidas que se deben tomar para poner coto a este mal) sin olvidar por todo ello las medidas adecuadas para la protección a la primera infancia, la prohibición del trabajo de los niños y la abolición de la trata de mujeres y niños.

Para llevar mejor a cabo su misión humanitaria, la Sociedad de las Na-

ciones ha creado cuatro Comisiones temporales o permanentes. El número de estas últimas es por el momento de dos. La una se ocupa del opio y demás estupefacientes, y la otra de la trata de mujeres y de la protección a la infancia. La Sección social de la Secretaría de la Sociedad de las Naciones constituye la secretaría de estas dos Comisiones. Estas Comisiones no dependen de la Organización de Higiene, con la cual están sin embargo en íntimo contacto. Estas dos Comisiones deben, lo mismo que las demás a que hemos hecho referencia, recoger todos los documentos destinados al Consejo y vigilar el cumplimiento de los Convenios que sobre tales cuestines han firmado los Estados.

d) *Comisión de Cooperación intelectual*

Composición. — Los sabios, los historiadores, los matemáticos y los hombres de letras no han tolerado nunca que su actividad se viera limitada por las barreras internacionales. Un astrónomo que estudiara las estrellas desde el punto de vista nacionalista constituiría el colmo de lo absurdo.

La Comisión de Cooperación intelectual, compuesta de 15 miembros eminentes, pertenecientes al campo de las letras, de las ciencias y de las artes, fué creada en 1922 por el Consejo, "con objeto de examinar las cuestiones relacionadas con la cooperación intelectual y desarrollar las relaciones intelectuales de orden internacional". Es preciso, en efecto, que los representantes de la alta cultura estén en contacto con sus colegas de otras naciones, ya que este contacto puede ser altamente útil a la ciencia y a la paz.

Su misión. — La misión principal de esta Comisión consiste en desarrollar el intercambio de conocimientos y de ideas entre los pueblos y mejorar las condiciones del trabajo intelectual.

Por lo que se refiere, por ejemplo, al intercambio intelectual y artístico, la Comisión se preocupa de facilitar a los sabios y a los estudiantes de un país los resultados obtenidos en otros países. Existe una Subcomisión especial, la Subcomisión de Bibliografía, encargada de estudiar los mejores medios de coordenar todos los datos capaces de permitir la obtención de una información completa y rápida respecto de las obras o artículos referentes a las distintas ciencias, así como la traducción a las lenguas más corrientes de los trabajos más importantes escritos en una lengua menos conocida.

Otra Subcomisión, la de artes y letras, se preocupa de facilitar la difusión de las obras literarias y de las obras de arte de los distintos pueblos.

La Comisión, convencida de la influencia que la cooperación interuniversitaria puede ejercer para lograr la aproximación espiritual, ha creado una Subcomisión de relaciones universitarias encargada de facilitar el intercambio de profesores y estudiantes entre los distintos países y aumentar el contacto entre los elementos estudiantiles a través de los representantes de las asociaciones internacionales de estudiantes.

Con objeto de mejorar las condiciones del trabajo intelectual, la Comisión se interesa por la protección de las obras literarias y artísticas, tarea iniciada ya en los convenios existentes. No existe, en cambio, ninguna protección para los descubrimientos científicos; pero la Comisión estima que esta protección puede y debe ser un hecho. Por esto se ha creado una Subcomisión especial encargada de ocuparse de las cuestiones de protección a la propiedad intelectual, ya sea literaria, artística o científica. La Comisión colabora también con la Organización internacional del Trabajo en la obra de defensa de todos los trabajadores inte-

lectuales, ya que éstos tienen derecho, lo mismo que los demás trabajadores, a obtener una justa remuneración de sus servicios. Finalmente, siempre que la vida del espíritu se ha visto especialmente amenazada en algunos países, siempre por ejemplo, que los trabajadores intelectuales se han visto reducidos a consecuencia de la guerra a una situación precaria o que, pongamos por caso, una catástrofe ha destruído una gran biblioteca, la Comisión ha lanzado un llamamiento a la solidaridad internacional con objeto de organizar los trabajos de salvamento de esos tesoros comunes de la humanidad: el arte, la ciencia y la instrucción de un pueblo.

La Comisión de Cooperación intelectual organizó a petición de la Asamblea, la reunión de un Subcomité de especialistas encargado de estudiar los mejores medios para enseñar a la juventud los fines de la Sociedad de las Naciones.

Los trabajos de secretaría de la Comisión corren a cargo de la Sección correspondiente de la Secretaría general.

Instituto de Cooperación intelectual. — Creado por el Gobierno francés en 1925 y colocado bajo los auspicios de la Sociedad de las Naciones, este Instituto, cuya sede está en París, sirve de instrumento de preparación y de ejecución a la Comisión de Cooperación intelectual, erigida en Consejo de administración de la misma. El Instituto, dividido en secciones (relaciones literarias, relaciones artísticas, sección jurídica, sección de relaciones científicas, etc.) estudia las cuestiones que le transmite la Comisión, haciéndose auxiliar, en caso necesario, por especialistas. Su personal es internacional como el de la Secretaría.

Instituto para la Unificación del Derecho privado e Instituto para la Cinematografía educativa. — El Gobierno italiano ha creado en Roma dos institutos internacionales que entran también dentro del cuadro de la Sociedad de las Naciones: un instituto para la unificación del derecho privado y un instituto del cinematógrafo educativo, destinado a perfeccionar el empleo del cinematógrafo en la enseñanza. Este último instituto debe trabajar en estrecha colaboración con la Comisión internacional de Cooperación intelectual.

LA INSTRUCCION PUBLICA EN LA UNION SOVIETICA (*)

El gobierno soviético trata evidentemente de aumentar en lo posible, la instrucción pública en la U. R. S. S., la cual es bien notorio que en la época zarista estaba en un grado de atraso único con relación a los demás países de Europa. Los niños son sometidos a un régimen especial de educación, en el cual prima ante todo, la inculcación doctrinaria de la ideología comunista, enseñándoseles que el Estado es todo, por medio de una propaganda activa, que el Partido Comunista fundamenta en los siguientes puntos:

"La propaganda entre los niños es quizás la mejor, no por lo que ellos puedan hacer por sí mismos, sino porque ellos revolucionan todo lo que les rodea.

"Los alumnos son interrogados sobre sus opiniones y los menos "puros" o aquellos que no conocen suficientemente el A. B. C. comunista, son eliminados".

La educación de los niños también está "sociabilizada". Todos los grados de instrucción deben estar al alcance de todo niño en la U. R. S. S. Los de menor edad, alimentados y vestidos en las "ciudades infantiles" desde los tres años, van al jardín de infantes, que se asemeja a la escuela, pero allí el trabajo mental de los pequeños habitantes es particularmente reducido, y estos establecimientos tienen analogía con las "cunas-colectivas" descriptas en otro lugar. En 1931, alrededor de 5.000.000 de niños formaban parte de estas instituciones, esto es, el 50 % de la población urbana y el 17 % de la rural.

(*) El presente artículo es un fragmento de una copiosa recopilación de informaciones sobre la Unión de las Repúblicas Socialistas Soviéticas en todos sus aspectos y actividades, trabajo realizado con el único propósito de extraer una impresión clara e imparcial del cúmulo de datos y juicios contradictorios o de espíritu polémico que con tanta abundancia se emiten sobre aquel país. El autor, a quien tampoco ha guiado un fin de publicidad, ha querido simplemente obtener conocimiento, como se advierte por la ausencia de sus opiniones personales y por la equilibrada diversidad de sus fuentes informativas. Este carácter de mera exposición de hechos y opiniones ajenas dota de particular mérito a esa obra, de la cual sólo reproducimos la parte referente a la instrucción pública, por ser las demás, si bien de gran interés, extrañas a la índole de la revista.

A los 7 años el niño entra en la clase primaria de las escuelas comunes, pasando después a la semiletka (escuela de los 7 años) que corresponde a la escuela primaria y secundaria de nuestro país. Actualmente el gobierno soviético trata de transformar estas escuelas semiletkas, en S. F. S. o "escuelas de fábrica" que funcionarán anexas a cada fábrica, en las ciudades y en las granjas "sovkhozes" o "kholkozes", en la campaña.

A los 16 años los alumnos están en condiciones para especializarse como obreros de fábrica en las escuelas de obreros — F. S. U. — que están siempre agregadas a las fábricas. Los alumnos mejores pueden proseguir sus estudios en los colegios superiores técnicos, o en las escuelas de altos estudios que corresponden a nuetras universidades, donde se alcanza el diploma de ingeniero o médico.

La lucha contra el analfabetismo. — Por varios decretos se ha fijado en 1928, la instrucción general obligatoria, y según estadísticas oficiales publicadas entonces, el número de hombres que sabían leer en 1897 era de un 33 % del total, porcentaje que subió a 44,6 % en 1920 y al 58,2 % en 1927. En cuanto a las mujeres, en 1897 sabían leer el 11,7 %, cifra que se acrecentó en 1920 al 44,4 %.

Según datos publicados por Bunge en su libro (pág. 224) en 1914 el número de niños rusos que concurrían a las escuelas era de 8 millones; en 1929 llegaban a 9.800.000 y en 1931 a 13.500.000, que según el mismo origen, debían llegar a la cifra aproximada de 17 millones para el año 1932.

Uno de los puntos que prevé el plan quinquenal es que, en el curso del año 1932, la instrucción pública alcance a todos los niños de más de 8 años, siendo desde este último año obligatoria la instrucción pública en toda la campaña.

En cuanto a la enseñanza superior, existen actualmente en Rusia, alrededor de 481 establecimientos, con un total de 282.000 alumnos, siendo esta instrucción especialmente técnica. Junto a las universidades, funcionan escuelas obreras, donde se imparten a los jóvenes que carecen de instrucción adecuada, educación técnica, con el fin de habilitarlos a cursar las escuelas superiores técnicas y otros institutos análogos.

Luc Durtain, en su citada conferencia "Recuerdos de Rusia", dijo: "Rusia lucha contra el analfabetismo y con éxito, pero no se ocupa de formar una cultura superior, ni de crear una generación de hombres capaces para todas las actividades de la ciencia".

Sobre la forma como está encarada la instrucción superior en Rusia bolchevique, recordaremos algunos párrafos de la conferencia

que pronunció en la Facultad de Ciencias Médicas, el doctor Rafael Bullrich (Decano de la misma) el 12 de Agosto de 1932, refiriéndose al estudio de la medicina en la U. R. S. S.: "Y pasando a nuestras disciplinas universitarias y especialmente a nuestra querida medicina, que es entre nosotros, para quienes la cultivamos, motivo de tantos desvelos y de tanto estímulo y que ha llegado en nuestra patria a rivalizar con las primeras escuelas del universo, voy a tener el placer eminentemente burgués de describiros su estado en la Unión rusa de los soviets en la hora actual. La medicina en la Unión Soviética, ofrece al observador que la contempla a través de los escritos, un espectáculo pintoresco, del que quiero hacer participar a mi auditorio. El ingreso a las escuelas de medicina está seleccionado de acuerdo con los conceptos políticos del ambiente. Temiendo que los hijos de los intelectuales al seguir a su vez carreras liberales, lleguen a constituir una casta privilegiada o de cultura superior, los mandatarios han resuelto que es preferible favorecer a los hijos de los obreros y de los campesinos, entre los cuales se recluta a los futuros médicos e ingenieros".

Leibovich afirma que a los hijos de profesionales, oficiales, popes o comerciantes, se les autoriza así mismo, a ingresar a las escuelas médicas, siempre que renieguen de sus padres y se emancipen a los 15 años. Hampeol, cuyos relatos son de gran interés reconoce que los candidatos son de una falta de preparación y de cultura lamentables, pero las autoridades soviéticas los habilitan para el ingreso en unas llamadas "facultades de trabajadores" en donde, según Leibovich, ya se les orienta en un programa lenín-marxista, que ha de ser seguido durante todos los estudios, pues los bolcheviques opinan que las ciencias no pueden eximirse de tener conceptos políticos. Y es así como se ha dado la belleza de que siendo la farmacología una ciencia clásica, y reaccionaria y sus productos de origen burgués, se resolvió suprimirla casi totalmente de los estudios médicos y se la reemplazó por una terapéutica simplista, que dió tan malos resultados, que una comisión compuesta por grupos científicos aconsejó el restablecimiento de los estudios farmacológicos y terapéuticos y la publicación de un manual de incompatibilidades, detalle picante, comenta Leibovich, pues hace sospechar cuantas barbaridades habrían cometido los camaradas en su perfecta ignorancia del arte de recetar".

"Los estudios médicos en la Unión Soviética duran, según Leibovich y Hampeol, de tres y medio a cuatro años, y un año de práctica hospitalaria. Los ingresos se hacen dos veces por año y esto produce una tal plétora de alumnos, que los profesores no dan abasto en sus

tareas docentes. La insuficiente preparación y capacidad de asimilar los estudios ha obligado a suprimir toda enseñanza teórica y doctrinaria. Los estudios son esencialmente prácticos o a base de lecciones elementales, sin descuidar la educación política".

"Y como el gobierno costea los estudios, tiene el derecho de disponer del médico una vez recibido y, quieras que no, lo manda donde cree conveniente, donde hace falta. En Rusia el médico es un empleado del Estado, el que le paga de 100 a 300 rublos mensuales, que corresponde a una suma aproximadamente igual de nuestra moneda, lo que le obliga a acumular más de un puesto, pero sin derecho a ejercer libremente la profesión. El Dr. Germinal Rodríguez nos da los datos siguientes: el salario medio de un médico en 1928, era de 102 rublos por mes, el de los practicantes y parteras 53; el de los enfermeros 45.

"Se comprende, dice el Dr. Rodríguez, que estos salarios son de hambre". Si a ello se agrega que un médico tiene por dicho sueldo que ver a cien enfermos, los datos son de sobra elocuentes como para no envidiar, ni a los médicos, ni a los enfermos del paraíso soviético. Escuchemos un comentario de Leibovich: "Su misión de contralores del Estado con respecto a los obreros, les hace algunas veces la vida dura. En 1930, la sección médica de la Unión profesional de Moscú, creó una comisión jurídica especial, cuyo objeto es protejer a los médicos contra las injurias y los golpes, pues en cuanto el colega rehusa a un obrero licencias no motivadas (ebriedad, pereza, etc. etc.) estaba expuesto a que se le ultrajara en toda forma". Y agrega Leibovich: "Estar a la disposición del Estado que puede enviarlos de un extremo al otro de Rusia, ganar pobremente su vida, luchar contra la ignorancia o la mala voluntad de una parte del pueblo he aquí con qué acobardar a quien no tenga una convicción seriamente templada o un gran amor por su profesión... saludémosles: en el proletariado ruso son ellos la clase social menos favorecida".

"Es innegable que en sus organizaciones sanitarias, sus dispensarios, sus hospitales de urgencia, etc., los Soviets han hecho en estos últimos años grandes progresos; pero los colegas están ahí mal pagados, aún los más notables; que hay muy poco aliciente para dedicarse a la investigación científica. A ello es debido que los verdaderos maestros, en el sentido universitario, han desaparecido en buena parte por incompatibilidades ideológicas por lo que se resiente seriamente la enseñanza. Se ha tratado de remediar, hasta ahora sin éxito, esta triste situación, y gracias a ello, se está consiguiendo que a los intelectuales se les conceda, además de los metros cuadrados a que tiene derecho cada habitante para su alojamiento, una pieza de estudio.

Abrigo la esperanza de que sabréis valorar tanta magnanimidad!

"Los profesores de las escuelas médicas rusas, no gozan de independencia en su enseñanza. Hay en cada cátedra una llamada "célula comunista", que controla y censura la enseñanza del maestro; esta célula" está constituída por alumnos, jefes de clínica, ayudantes, etc., quienes reunidos en juntas y comités, critican la obra del profesor. De ello resulta según Hampeol, una limitación tal de las atribuciones del jefe, que éste concluye siendo una especie de subordinado, sin independencia moral, científica, ni política, posible. Y como en Rusia ni la ciencia puede ser apolítica, se prefiere, sin más ni más, un candidato filosófico o político, a uno científicamente más apto". (Hampeol).

El último párrafo transcripto de la conferencia del Dr. Bullrich, nos dice claramente cual es la organización disciplinaria en los institutos de enseñanza de la Rusia Soviética. Sin embargo, el gobierno ruso ha dado posteriormente una serie de decretos, que tienden a afirmar la autoridad del maestro sobre los discípulos, como puede deducirse de tales disposiciones, que se detallan a continuación:

El 1º de septiembre es el día señalado para la apertura de las clases públicas en toda Rusia. Este año, pocos días antes de esta apertura, el 27 de agosto, el gobierno soviético dictó un decreto modificando el sistema general de enseñanza pública. Por él se asigna mayor responsabilidad a los maestros, que deberán fomentar la tarea individual de los estudiantes, los cuales hasta ese momento no rendían examen y se les dejaba la iniciativa en los estudios y los maestros no eran otra cosa que simples empleados. Este sistema ha demostrado que muchísimos retrasados dejaban de estudiar y perdían su tiempo en conversaciones; por el nuevo decreto se establecen exámenes obligatorios.

El Comité Central del Partido Comunista, publicó las decisiones referentes al nuevo programa de estudios y régimen general de instrucción primaria y secundaria en la U. R. S. S.

En el informe redactado al respecto, los miembros del comité central, declaran que se ha verificado un notable adelanto en el año 1931 en la enseñanza general obligatoria en la Unión Soviética; no obstante esto, el comité central señala defectos fundamentales en los sistemas en vigencia, que consisten principalmente, que en las escuelas no se imparte a los alumnos una preparación científica conveniente como para afrontar los estudios en las escuelas técnicas superiores, defectos que aún no han sido eliminados; las resoluciones aprobadas recientemente tienden a la aplicación de ciertas medidas concretas, con el fin de modificar el programa de estudios, consolidando el régimen escolar.

Por estas modificaciones se aumenta el número de materias en matemáticas y ciencias naturales. A fin de año se exigirá a los alumnos un examen riguroso, que permitirá aquilatar los progresos realizados y la educación estará fundamentada en la ciencia y en la disciplina comunista.

Con los fines señalados más arriba el Comité Central Ejecutivo, ha tomado medidas que permitirán a los educadores soviéticos cumplir holgadamente sus deberes educacionales, asegurándoles una subsistencia conveniente.

El 20 de septiembre fué publicado en Moscú un decreto del T. S. I. K., por el cual quedan abolidas todas las innovaciones colectivistas en todas las instituciones educacionales y se vuelve al antiguo sistema de conferencias, exámenes y disciplina estricta, que habían sido suprimidos al ponerse en práctica los "postulados" de la reforma educacional y universitaria. Igualmente, por haberse comprobado lo funesto de tal sistema, se prohibe en adelante a todas las organizaciones estudiantiles, contrariar o rechazar las decisiones que tomen las autoridades en las casas de estudio. Por este decreto se da al profesorado las más amplias facultades punitivas.

Simultáneamente (30 de septiembre) se ha tomado la resolución de que en el Instituto Central de enseñanza de Idiomas de Moscú se divulguen conocimientos de inglés y alemán por medio del cinematógrafo, señalándose la primera quincena de octubre para ensayar el sistema propuesto.

El 8 de noviembre el gobierno dispuso que todas las "Universidades comunistas" sean inmediatamente convertidas en "Universidades agrícolas comunistas". La teoría comunista se seguirá estudiando, pero en una fase menor que lo había sido hasta estos momentos, concentrándose la energía de los estudiantes en los problemas agrícolas, en la mecánica de las haciendas y crianza de ganado. En vez de producir agitadores y marxistas, las universidades producirán agrónomos, tractoristas y administradores de haciendas; serán una excepción en este sentido la "Universidad del Este activo" y la "Universidad de Pueblos Menores del Este" situadas en Moscú, las que continuarán preparando "leaders" políticos y agitadores para que actúen entre los pueblos retrógrados del Este, donde aun no se ha terminado la propaganda. El decreto inculpa a la escasez de expertos agrícolas el retroceso que ha experimentado la producción en los dos últimos años, necesitando las cooperativas agrícolas, así como las haciendas del Estado, administradores capaces de hacerles dar un buen rendimiento. Se dispone tam-

bién la apertura de nuevas escuelas de agricultura, calculándose que en 1933 egresarán unos doce mil especialistas de estas escuelas.

Bunge en su libro (pág. 233) hablando de los estudios superiores en Rusia, expresa que los que merecen el interés primordial son los de medicina, arquitectura, los diferentes ramos de la técnica, a los que se les aplica el nombre de "ingeniería" y los de investigación físico-química y biológica. El más difundido de los estudios, después de los de ingeniería y química es el de medicina, que ha tomado considerable incremento en lo que a número se refiere: En 1913 el número de médicos no pasaba de 12.000, de los cuales el autor calcula que unas dos terceras partes se incorporaron a los ejércitos blancos o aliados a la caída del zarismo. Entonces el médico era desconocido fuera de las ciudades; en cambio el año 1931 se registraban unos 48.000 médicos (datos del doctor Leibovich) en la República Rusa, calculándose en toda la U. R. S. S. unos 60.000 en el año citado existiendo facultativos de todas las nacionalidades que habitan el vasto territorio de la Unión; la remuneración es deficiente "para un criterio occidental". Según Bunge, es "Una estúpida falsedad de quienes los presentan pagados como peones". El doctor Pascua en sus "Impresiones de un viaje a la Rusia Soviética" expresa que el número de médicos en 1932 llegaba a 80.000 y que en Rusia existen 35 escuelas Superiores de Medicina, algo más del doble de las que había en el régimen zarista. El mismo informante da los siguientes datos sobre el analfabetismo y número de alumnos en las escuelas:

Porcentaje de analfabetos en 1913 era del 73 % del total de la población; en 1930 no llegaba al 38 %.

Número de instituciones profesionales, elementales y secundarias en 1914, 1.230; en 1929, 3.800.

Números de alumnos asistentes a ellas: en 1914, 120.000; en 1929, 560.000.

Número de instituciones de carácter superior: en 1914, 91; en 1931, 480.

Número de alumnos de estas últimas: en 1914, unos 125.000; en 1931, unos 255.000.

"Muy difícil es, dice el doctor Pascua, si no imposible, apreciar la rigurosidad y verdadero significado de estas cifras y el elemento que se deja al margen en estos comentarios, de la calidad de la enseñanza".

Igualmente parece profundamente exagerada al cifra dada por Molotow, jefe del gobierno soviético, al presentar al comienzo del año 1933 su informe sobre el nuevo plan económico, señalando que el analfabetismo se eleva solo a un 10 %.

De lo que antecede surge con harta elocuencia que el gobierno ruso está reaccionando contra los procedimientos o sistemas de instrucción pública que había implantado en la Unión, especialmente en lo atingente a la disciplina en las casas de estudios, donde los profesores estaban rígidamente controlados por las famosas "células" de estudiantes y empleados comunistas que en realidad ejercían la verdadera autoridad en tales establecimientos, con el consecuente relajamiento en los estudios y en el orden.

Es de creer que también se modificarán los procedimientos adoptados en la selección de alumnos para las escuelas secundarias y superiores, donde hasta hace poco solo tenían cabida los miembros e hijos de miembros del Partido Comunista.

* * *

DISCIPLINA ESCOLAR

Consideraciones generales sobre disciplina

Si un padre manda su hijo a la escuela, lo hace con el único deseo de que el hijo se *eduque* en todo el sentido pedagógico que encierra dicha palabra.

Muchos temen que sus hijos en vez de mejorar se empeoren, porque el mal ejemplo se reproduce con rapidez vertiginosa y sería doloroso que fuera verdad el pensamiento formulado por el célebre educacionista inglés, Arnold, que dijo: "Los colegios pueden ser sedes y hogares de vicio".

Este pensamiento puede tener algo de verdad y los buenos maestros deben procurar que sus escuelas ofrezcan el máximo de garantías, contra esa probabilidad. Es necesario que los maestros comprendan toda la responsabilidad que significa el hecho de que los padres les depositan su confianza para que *eduquen* a esos seres tan queridos entregados a sus manos.

Téngase en cuenta que, desgraciadamente, en la sociedad humana no todo es bueno; hay sus manzanas picadas, que con su solo contacto pueden dañar a la gran mayoría de manzanas buenas. Y el contagio es peligroso en la edad escolar, época de la vida en que se modela la voluntad y el carácter. No se confunda carácter con simulación de carácter. Comúnmente los simuladores son tiranos, que viven agazapados, y que demuestran sus instintos en cuanto la ocasión les es propicia.

La escuela debe luchar contra toda simulación. En el aula se hace necesario un contralor escrupuloso y, si llega el caso, efectuar la selección para evitar el mal ejemplo.

Una pedagogía ideológica nos dice que lo mejor, en lo que se refiere a métodos disciplinarios, es la *disciplina individualista o de libertad amplia,* preconizada por hombres superiores, sociólogos eminentes, de bondad infinita, pero que no llegaron a señalar el verdadero nivel moral del pueblo. Posiblemente lo hayan comprendido y esperaran una rápida evolución hacia un perfeccionamiento moral. Sus

medios disciplinarios darían resultados en el caso de contar con una Humanidad mejor, moral y físicamente; lo que no deja de ser un ideal, pero para la práctica inmediata es preciso adoptar otro punto de vista.

Dicho método, completamente opuesto al llamado de *disciplina autoritaria y coercitiva,* es peor porque no llega a la formación del carácter como este último, aun con todos sus defectos.

En este sentido nuestra Legislación Escolar se adelantó por muchos años a su época y se colocó en un justo término medio.

Ella interpreta la disciplina escolar colocándola entre la vieja escuela disciplinaria autocrática y despótica y la doctrinaria de J. J. Rousseau, modernizada por Tolstoi, quienes reconocen "el derecho del niño a todas las manifestaciones de su individualidad".

Conviene hacer conocer a los padres de los niños que concurren a nuestros establecimientos educacionales, los principios que rigen en materia disciplinaria.

Todo padre está en el deber de ayudar o cooperar en la obra escolar y debe tener presente que la acción del hogar es mayor que la de la escuela.

Si un padre soporta que su hijo sea en la casa un pequeño tirano, no puede pretender que se le corrija de inmediato, y menos puede pretender que se comparta con esa disciplina casera. Si la disciplina llega a imperar en el colegio, ese niño se sentirá incómodo, puede acatarla por simulación o, de lo contrario, será el alumno caprichoso y rebelde que hará nacer una desinteligencia entre el hogar y la escuela.

Todo padre está en la obligación de acatar las medidas disciplinarias impuestas por el maestro, que las hace por el bien del niño mismo. Y si cree que no se procedió correctamente debe evitar hacer comentarios en su casa, porque sus palabras podrán ser mal interpretadas por el niño, y debe concurrir a la escuela, donde el maestro podrá explicarle pormenores que, en la mayoría de los casos, lo dejarán satisfecho. Cuando no suceda así, allí están los superiores, quienes tienen el deber de poner las cosas en su lugar. Si se procede de esta manera, siempre habrá la armonía que debe existir entre el hogar y la escuela, con lo que se beneficiará doblemente el alumno.

Disciplina escolar

La disciplina escolar es el asunto más importante para la marcha regular y eficiente de la escuela. Faltando la disciplina, todo el resorte

del complicado mecanismo escolar se resiente y la enseñanza por científica que sea, flaquea por ese motivo esencial. La disciplina escolar ocupa un lugar preferente en la Pedagogía de todos los tiempos.

Disciplina significa: orden, respeto y trabajo.

El orden debe reinar en todas partes y se acostumbrará al niño a que comprenda a respetarlo siempre.

Desde el primer día se enseñará al niño a que sea respetuoso con sus compañeros, con los maestros, personas mayores y muy especialmente con sus padres.

Que usen un lenguaje de niños cultos y que éste se vaya educando a medida de la instrucción recibida. Las malas palabras y modales groseros no existirán en una escuela bien organizada y se reprimirá con severidad su transgresión.

Igualmente se evitará todo juego de manos y luchas individuales, manoseos y golpes entre los alumnos en los recreos y en cualquier parte.

Que dentro del aula reine el mayor orden; no es necesaria la disciplina militar, pero sí la disciplina del trabajo; el aula será un verdadero taller en donde impere la proligidad, la limpieza, el respeto, la obediencia y el deseo constante de hacer las cosas cada vez mejor y lo más rápido posible sin necesidad de más estímulo, para realizar su obligación, que la satisfacción del deber cumplido.

Para conseguir buenos resultados el maestro debe ser de vocación, activo, vigilante de todos los detalles, usar maneras suaves, y que tenga en cuenta que el consejo oportuno y el buen ejemplo son los factores más importantes para la corrección.

Al niño hay que alentarlo, enaltecerlo, por más humilde que sea. La justicia debe imperar soberana en el aula y aplicar a todos por igual los mismos derechos y obligaciones.

El niño sabe apreciar mejor que una persona mayor si el maestro procede con justicia e igualdad.

La crítica del maestro hacia sus alumnos será *positiva*, es decir optimista y nunca *negativa* o pesimista.

En toda escuela cada maestro tiene la obligación de cuidar a los alumnos en los momentos de recreos. Es una mala práctica creer que el maestro de *turno* es el único responsable por igual. La función del maestro de *turno* es reemplazar al director para que exista un jefe en todo momento y en cada parte donde sea necesaria la acción de este último.

Los recreos son los causantes, en la mayoría de las veces, de la indisciplina de los niños. Muchos males se evitan con una atenta y es-

pecial vigilancia durante los recreos. Lo mejor es que los maestros dirijan durante ese tiempo los juegos de sus alumnos.

No se perderá de vista lo que el Digesto de Instrucción Primaria del año 1920 dice sobre *Disciplina* porque, como está en vigencia, debemos ajustar nuestra conducta al criterio que sustenta. (Pág. 428).

DE LA DISCIPLINA

Art. 1º. "Los directores y maestros procurarán mantener el orden y estimular la aplicación de los alumnos, siendo afectuosos, empleando la persuasión preventiva dirigida a las clases, y esforzándose porque éstas los juzguen nobles y justos y les tengan respeto y cariño. Reconocerán y estimularán las buenas acciones, y harán comprender su trascendencia; pero no recurrirán a objetos materiales ni a ceremonias externas con ánimo de premiarlas, y serán muy parsimoniosos en la alabanza.

Se emplearán todos los medios preventivos al alcance del director y de los maestros para evitar que los alumnos cometan faltas; y para corregirlas, se tendrá especialmente en cuenta la naturaleza moral del niño".

Art. 2º "Cuando los medios indicados no basten para impedir las acciones u omisiones inconvenientes, se emplearán gradualmente los siguientes medios represivos individuales:

1º Advertencia.
2º Reprensión en privado.
3º Reprensión ante la clase.
4º Reprensión ante la clase, con aviso a la familia.
5º Suspensión de un día, con parte a la persona de quien dependa el alumno.
6º Reprensión ante la clase y suspensión de dos o tres días con parte.
7º Expulsión.

Art. 3º La expulsión se aplicará si a pesar de haberse empleado y repetido los demás medios coercitivos, la conducta del alumno no mejorara y constituyera un serio peligro para el orden de la clase, así como cuando el alumno tenga algún hábito vicioso grave, que no haya podido corregir y que pueda cundir en la escuela.

Art. 4º La advertencia y la reprensión en privado o ante la clase, serán aplicadas por los maestros. La suspensión será aplicada por el director de la escuela, y la expulsión por el inspector Seccional, a pedido del director y previo conocimiento de los antecedentes relativos al inculpado.

Art. 5º La pena de expulsión no importa la pérdida del goce de la educación común, sino, simplemente, la separación de una escuela o de todas las escuelas del distrito. (Reglamento, art. 163 al 167)".

Antonio GARCES
Visitador de Escuelas,
en Esquel (Chubut).

INFORMACION EXTRANJERA

La revisión de los libros de texto

En la última sesión plenaria de la Comisión Italiana de Cooperación Intelectual figuraba en la orden del día la cuestión de la revisión de los libros de texto escolares a fin de eliminar de ellos los pasajes perjudiciales para la mutua comprensión entre los pueblos. La cuestión tiene ya su historia, comenta B. Vignola en la revista "Scuola e Cultura". La primera organización de carácter internacional que después de la guerra se preocupó del asunto de los libros escolares, con el propósito declarado de contribuir a la pacificación internacional, fué la Dotación Carnegie y, más precisamente, su centro europeo, con sede en París. En 1921 organizó éste una encuesta sobre el espíritu con que habían sido concebidos y redactados, en sus referencias a la guerra de 1914-1918 los libros escolares más recientes usados en los pueblos que habían sido beligerantes. La encuesta terminó en 1923 y sus resultados fueron recogidos y publicados por el francés Prodhommeaux. Un segundo volumen apareció en 1927. Aunque la encuesta se refiere a libros que en gran parte ya han dejado de estar en uso, no deja de ser interesante señalar que en lo que respecta a Italia reconoce que los libros italianos responden a la condición necesaria para promover la pacificación de los espíritus en cuanto no atizan odios ni exacerban los resentimientos. Al mismo tiempo que la Dotación Carnegie, la cuestión de los libros escolares fué tratada en el Congreso Internacional de Educación Moral celebrado en Ginebra en 1922, asamblea que consideró el llamado "voto de Ginebra" sobre la reforma moral de la enseñanza de la historia. Desde entonces la cuestión reapareció en la orden del día de los congresos y reuniones internacionales, pero sólo en 1925 se aceptó la propuesta del español Casares, presentada a la Comisión Internacional de Cooperación Intelectual de la Sociedad de las Naciones, y se establecieron las siguientes disposiciones: a) cuando una Comisión nacional considere oportuno que un texto extranjero referente a su país y destinado a la enseñanza escolar debe ser objeto de rectificación, dirigirá solicitud en ese sentido a la Comisión Nacional del país donde se emplea el texto, proponiéndole un proyecto de enmien-

da; b) toda Comisión Nacional que reciba una solicitud de mediación en el sentido antedicho, decidirá si es el caso de acoger el pedido y hará luego las gestiones necesarias ante el autor o el editor, para que consientan en la rectificación solicitada; c) las solicitudes de rectificación se referirán sólo a hechos establecidos de manera cierta y concernientes a la geografía, la historia y la cultura de los respectivos países; d) toda Comisión Nacional deberá señalar las publicaciones aptas para informar mejor a los extranjeros sobre la historia, la cultura y la situación de su país.

Esta resolución parecía destinada a contribuir eficazmente a la eliminación de esos errores que nunca faltan en los libros de texto de todos los países cuando hablan de cosas atingentes a otros pueblos; pero ya por la escasa publicidad de la resolución, ya porque las comisiones nacionales se constituyeron demasiado lentamente, no dió en la práctica los resultados esperados. Esta circunstancia no pasó inadvertida para los organismos de la Sociedad de las Naciones, y en 1930 el Subcomité de expertos para la enseñanza de la juventud disponía que la Comisión Internacional de Cooperación Intelectual estudiara la posibilidad de realizar una encuesta sobre los libros escolares de historia, de geografía, de instrucción cívica y de moral en uso en los diversos países, a fin de establecer en qué medida respondían al espíritu de cooperación internacional.

En el mismo año A. Briand en su informe al C. D. N. insistía sobre esa necesidad, y el Instituto Internacional de París preparó su informe documental en que reseñaba el trabajo realizado por la Sociedad de las Naciones y por los gobiernos con el fin de quitar de los textos escolares los pasajes comprometedores para la amistad internacional. En febrero de 1932 fué convocado en París el Comité de Expertos previsto por el voto de la Comisión Internacional, y ese Comité, después de largos e importantes trabajos, dictó el texto definitivo de la resolución en estos términos: a) el campo de examen de las Comisiones Nacionales se extenderá no sólo a los manuales de historia, sino también a los de historia de la civilización, de geografía, de instrucción cívica y de moral; b) toda vez que una Comisión Nacional deba pedir la rectificación de errores de hechos o de juicios desfavorables, se dirigirá a la Comisión Nacional del país en que se emplea el libro en cuestión; c) las Comisiones Nacionales están obligadas a responder; d) la Comisión Internacional de Cooperación Intelectual intervendrá en el caso en que dos comisiones no puedan ponerse de acuerdo; e) la Comisión Internacional de C. I. pedirá a las Comisiones Nacionales que envíen la lista de los textos más usados en sus respectivos países; f) las Comisiones Nacionales de cada país deberán

además hacer conocer a la Comisión Internacional los textos en uso en otros países que merezcan ser señalados a las diversas Comisiones Nacionales.

El Consejo de Educación Primaria, de México

Por decreto del 20 de diciembre del año próximo pasado, el Poder Ejecutivo de México ha reorganizado el Consejo de Educación Primaria del Distrito Federal, estableciéndole un reglamento que, en extracto, dice así:

Artículo 1º — El Consejo de Educación Primaria del Distrito Federal será un cuerpo consultivo de la Secretaría de Educación Pública, con las atribuciones siguientes:

I. Estudiar los asuntos relacionados con los fines de la enseñanza primaria, programas, planes de estudios, métodos de organización de enseñanza y de estimación de resultados de la labor educativa, perfeccionamiento técnico-profesional del magisterio, calendarios escolares, libros de texto, clasificación y promoción de alumnos, y demás problemas generales, de orden técnico, de la educación primaria.

II. Presentar iniciativas sobre los asuntos comprendidos en la fracción anterior.

Artículo 2º — La consulta del Consejo de Educación Primaria será forzosa, por tanto, la Secretaría de Educación Pública deberá oir el parecer de ese cuerpo antes de dictar cualquiera medida referente a las materias que señala el artículo anterior.

Artículo 3º — El Consejo tendrá la facultad de recabar de las diversas dependencias de la Secretaría de Educación Pública, las informaciones que juzgue necesarias para el mejor desarrollo de sus labores.

Artículo 4º — Tanto las sociedades de padres de familia, reconocidas por la Secretaría de Educación Pública, como las agrupaciones de maestros, podrán presentar ante el Consejo iniciativas que versen sobre asuntos de la competencia de éste.

Artículo 5º — El Consejo se integrará por los siguientes miembros:

I. Dos educadoras de jardines de niños;

II. Cinco maestros de las escuelas primarias oficiales;

III. Un representante del Departamento de Enseñanza Primaria y Normal;

IV. Un representante del Departamento de Bellas Artes;

V. Un maestro de escuela primaria incorporada;

VI. Un maestro de la escuela Nacional de Maestros;
VII. Un maestro de escuela secundaria oficial;
VIII. Un maestro de escuela técnica oficial;
IX. Un médico del Departamento de Psicopedagogía e Higiene;
X. Un profesor de la Universidad Nacional de México, y
XI. Dos padres de familia.

Para los efectos de este artículo, se considerarán educadoras de jardines de niños, todas las maestras que presten sus servicios en ellos, cualquiera que sea la categoría de la fundación a su cargo. Igualmente, se consideran maestros de las escuelas primarias oficiales, sin distinción, los ayudantes, directores e inspectores que presten en ellas sus servicios.

Artículo 6º — Los miembros del Consejo deberán ser especialistas en el ramo correspondiente, procurándose, además, que por su amplia cultura y su experiencia, sean capaces de proponer las soluciones adecuadas, tanto a los problemas internos de la escuela primaria, como a los relativos a la coordinación de ésta con las demás instituciones docentes, y con el ambiente social.

Artículo 7º — Aquellos miembros del Consejo a que se refieren las fracciones I y II del artículo 5º, serán electos por el profesorado de los jardines de niños y de las escuelas primarias, respectivamente, mediante el sistema de elección indirecta. La Secretaría de Educación Pública expedirá el reglamento necesario para establecer detalladamente la forma en que las elecciones anteriores deberán celebrarse.

Los miembros del Consejo mencionados en las fracciones III a X del artículo 5º, serán designados por el Secretario de Educación Pública. Los padres de familia serán nombrados por la Federación respectiva que esté reconocida oficialmente.

Artículo 8º — Los miembros del Consejo durarán en su cargo cuatro años.

Artículo 9º — Cuando alguno de los consejeros dejare de asistir a más del veinticinco por ciento de las sesiones celebradas en un período de tres meses por el Consejo en pleno o por las comisiones que dentro de éste se formen, se le considerará separado del cargo, y la vacante será cubierta en la forma que corresponda, de acuerdo con el artículo 7º.

Artículo 10º — Los miembros del Consejo recibirán los emolumentos que les asigne el presupuesto de egresos, tomando como base las sesiones a que concurran.

Artículo 11º — Los profesores y demás empleados de la Secretaría de Educación Pública, que integren el Consejo, continuarán desempe-

ñando sus respectivos cargos; pero cuando por la urgencia o importancia de los asuntos, sea preciso, a juicio de la misma Secretaría, que alguno o algunos de los consejeros dediquen todo su tiempo a las labores del Consejo, podrá acordarse así y, en tal caso, recibirán únicamente la remuneración que corresponda a aquel cargo y no los emolumentos como consejeros, a que se refiere el artículo anterior.

Reorganización de la instrucción pública de Polonia

El 1º de julio del año próximo pasado comenzó la aplicación del plan de reorganización total de la instrucción pública de Polonia, aprobado por la Dieta cuatro meses antes. Ese plan, que será ejecutado progresivamente en un período de seis años, establece, en resumen, las siguientes disposiciones para los distintos grados de la enseñanza pública:

Escuelas de infantes. — Se destinan a los niños desde la edad de tres años hasta la de la obligación escolar. Los métodos empleados son totalmente modernos.

Escuelas primarias. — La obligación escolar dura 7 años, (en principio, de 7 a 14 años de edad). En ciertos casos indicados por la ley, el comienzo de la obligación escolar puede ser adelantado o retardado en un año. En todos los casos el niño puede ingresar en la escuela primaria cuando tiene seis años cumplidos. La escuela primaria imparte educación e instrucciones generales así como una preparación social y cívica, teniendo en cuenta las necesidades de la vida económica y considerando la edad y el desarrollo individual del niño.

La enseñanza primaria se distribuye en tres ciclos graduados de 4 años, 2 años y 1 año. Hay escuelas que sólo preparan en el primer ciclo, otras en el primero y segundo y las últimas en los tres. (Esta organización tiene cierta semejanza con la nuestra que distingue a las escuelas, según el número de grados, en infantiles, elementales y superiores). En el programa de los tres ciclos se toma en consideración los problemas culturales y económicos del ambiente en que viven los niños.

Los alumnos que terminan los estudios primarios y que no ingresan en escuelas profesionales o en escuelas de instrucción general, están obligados a asistir a escuelas o cursos complementarios hasta la edad de 18 años cumplidos. La educación complementaria tiene por objeto profundizar la educación social y cívica de la juventud, am-

pliar la instrucción general y adaptarla a las necesidades de la vida económica y de la profesión elegida. Los jóvenes mayores de 18 años y los adultos tienen la posibilidad de completar su instrucción en las escuelas y cursos postescolares.

Escuelas secundarias. — La misión de la escuela secundaria de instrucción general es la de proporcionar a la juventud las bases de un desarrollo cultural armonioso y prepararla tanto para la vida social como para continuar estudios en las escuelas superiores. Dura seis años: cuatro de gimnasio, seguidos por dos años de liceo. El gimnasio y el liceo pueden existir separadamente. El programa del gimnasio es unitario y comprende la enseñanza del latín. Ese programa se basa en el segundo ciclo de la escuela primaria y tiene en cuenta, además de la cultura general, las necesidades prácticas de la vida.

El liceo se divide en varias secciones. Su programa, basado en el del gimnasio, prepara para las escuelas superiores.

Se admite en el primer año del gimnasio a los alumnos que tengan, por lo menos 12 años cumplidos y en el liceo a los que hayan cumplido 16.

Escuelas superiores. — Las escuelas superiores se dividen en escuelas "académicas" y "no académicas". La ley no ha transformado las condiciones existentes en las escuelas superiores sino en lo que respecta a la admisión de los nuevos alumnos. En adelante podrán ser admitidos como alumnos regulares no sólo los egresados con terminación de estudios de las escuelas de instrucción general (internos y externos) sino también, para ciertas materias, los que posean certificados de estudios completos de los liceos para maestras de escuelas de infantes, de los liceos pedagógicos y de los liceos profesionales.

En las escuelas superiores, o independientemente, se organizarán cursos de defensa técnica del Estado y de educación cívica y física.

Formación de los maestros. — La preparación de las maestras de escuelas para infantes, se realiza: a) en las escuelas normales especiales para esas maestras (4 años); b) en los liceos para maestras de escuelas de infantes.

Se admite en el primer año de la escuela normal a las aspirantes que cumplan 13 años en el curso del año y en primer año de los liceos a las aspirantes que tengan por lo menos 16 años cumplidos. El programa de la escuela normal se basa en el segundo ciclo de la escuela primaria y el programa del liceo en el del gimnasio de instrucción general. El programa de la escuela normal y del liceo comprende la instrucción general, la preparación social, cívica y pedagógica y la

práctica pedagógica. Esta práctica se realiza en las escuelas de infantes anexas a las normales y a los liceos.

La formación de los maestros de escuelas primarias se lleva a cabo: a) en los liceos pedagógicos (3 años); b) en los "pedagogiums" (2 años).

En el primer año del liceo pedagógico se admite alumnos que tengan por lo menos 16 años cumplidos y en el primer año del "pedagogium" los de 18 años cumplidos. El programa de los liceos pedagógicos parte del programa de los gimnasios de instrucción general y el programa de los "pedagogiums" parte del programa de los liceos de instrucción general. El programa del liceo pedagógico y del pedagogium comprende la instrucción general, la preparación social y cívica, la formación pedagógica teórica y práctica y la práctica pedagógica. El programa del pedagogium prevé también la especialización en grupos de materias elegidas libremente. Los alumnos se ejercitan en la práctica en las escuelas primarias anexas o en otras escuelas primarias públicas. Se está organizando internados para los alumnos de los liceos pedagógicos y de los pedagogiums que no tienen su hogar en la misma ciudad.

La preparación de los profesores de gimnasios, de liceos de instrucción general, de escuelas normales, de liceos para maestros de escuelas de infantes, de liceos pedagógicos y de pedagogiums comprende la especialización en las determinadas materias que han de enseñar, la preparación social y cívica, la formación pedagógica y la práctica pedagógica. La especialización en las materias determinadas se realiza en las universidades, escuelas superiores y academias, durante cuatro años. Después de terminar esos estudios los candidatos siguen cursos pedagógicos de un año por lo menos, cursos que pueden ser organizados en las escuelas superiores o independientemente. La preparación cívica y social se efectúa en cursos especiales o en los cursos pedagógicos; y la práctica, en las escuelas anexas a los cursos pedagógicos o en otras escuelas.

La preparación de los profesores de las escuelas profesionales se realiza de diferentes maneras, según las categorías: a) profesores que enseñan ramas profesionales teóricas; b) profesores e "instructores" que enseñan prácticamente los oficios; c) profesores que enseñan materias auxiliares, (física, matemáticas, etc.); d) los profesores encargados de la enseñanza de materias de cultura general.

Para las maestras de escuelas de infantes, maestros de escuelas primarias, profesores de escuelas secundarias, normales y secundarias de todos los géneros, y para los "instructores" de las escuela profesio-

nales, se organiza cursos especiales que ofrecen al personal docente la posibilidad de perfeccionarse.

Escuelas profesionales. — La enseñanza profesional tiene por objeto preparar trabajadores calificados para la vida económica y darles instrucción profesional teórica y práctica, instrucción general y educación cívica y social. La enseñanza profesional comprende escuelas y cursos profesionales. Las escuelas se dividirán en: a) escuela profesionales complementarias para aprendices y jóvenes obreros; b) escuelas profesionales propiamente dichas; c) escuelas de preparación profesional.

Las escuelas profesionales complementarias para aprendices y jóvenes obreros ofrecen a los jóvenes de ambos sexos que trabajan en talleres y fábricas, que han terminado los estudios primarios y están obligados a seguir cursos de escuelas complementarias, conocimientos profesionales teóricos y la intensificación de la enseñanza práctica que reciben en los talleres y en las fábricas. El programa parte ya del primer ciclo, ya del segundo ciclo de la escuela primaria. La duración de los estudios es de tres años.

Las escuelas profesionales propiamente dichas dan a los alumnos una preparación profesional teórica y práctica que se divide en: 1) escuelas profesionales inferiores; 2) gimnasios profesionales; 3) liceos profesionales.

Las escuelas profesionales inferiores tienen un carácter puramente práctico. Su programa parte del primer ciclo de la escuela primaria y se distribuye en dos o tres años. En el primer año se recibe a los alumnos que hayan cumplido, según los oficios, 13 o 14 años.

Los gimnasios profesionales ofrecen, además de una preparación práctica, una preparación profesional teórica. Atienden también hasta cierto grado, la instrucción general. Su programa parte del segundo o del tercer ciclo de la escuela primaria y se distribuye, según los oficios, en dos, tres o cuatro años de estudios. Para el ingreso es preciso haber cumplido 13 años.

Para los alumnos que han terminado estudios en un tipo cualquiera de escuela profesional, se organiza cursos en los cuales tendrán la posibilidad de completar sus conocimientos y prepararse para las escuelas de instrucción general o profesional de un grado superior.

Los liceos profesionales dan, además de la preparación práctica, una preparación profesional teórica profundizada. La instrucción general tiene parte importante en el programa, que se reparte, según la profesión, en dos o tres años. Para ingresar se requiere haber cumplido 16 años.

Se ha organizado también cursos profesionales de diferente dura-

ción para personas de cualquier edad que deseen perfeccionarse en ciertas ramas de su profesión.

La instrucción pública en la India

Un fenómeno evidente, que llama en seguida la atención en la India actual, es la deficiencia de la instrucción: sólo un 6 por ciento, más o menos, de la población, sabe leer y escribir, — dice Kitty Shiva Rao, directora de una escuela Montessori, en Benarés. Existen diversas universidades, sobre todo en los grandes centros de población que imparten enseñanza de diversas materias a millares de estudiantes, pero en la práctica su propósito es más el de preparar "diplomados" para los puestos públicos que el de formar una cultura.

La necesidad de escuelas primarias es tanto más imperativa cuanto que la niñez es muy breve, dada la madurez precoz de los indígenas. Los niños dejan de concurrir a la escuela a la edad de nueve o diez años y al cabo de un tiempo vuelven a caer todos en el analfabetismo, porque con un sistema de instrucción a base de memoria literal se olvida pronto lo aprendido. Por otra parte, como no los excita ningún interés, no buscan emplear la capacidad de leer y escribir.

El desarrollo psíquico y el despertar intelectual del niño son lamentablemente descuidados.

El niño hindú, por naturaleza más sensible que el occidental, es susceptible de un desarrollo más rápido si se le presta la atención necesaria y se lo educa en ambiente adaptado. En cambio, con el sistema actual, sufre la depresión de sus energías.

Contrasta con la situación presente el nivel altísimo de cultura y de instrucción que se había alcanzado en la India en otras épocas y que fué mantenido durante siglos. En cada aldea existía una escuela y el *guru* (maestro) ocupaba una posición de honor y de influencia en la sociedad. Los estudios concordaban con las obligaciones de la vida cotidiana: el maestro guiaba y contribuía al desarrollo de todas las energías.

Agrega la escritora que en 1926, cuando inauguró cursos montessorianos en una gran escuela de Benarés observó con sorpresa que ninguno de los alumnos tenía menos de cinco años: los padres no querían enviar a la escuela a sus hijos pequeños y sin duda con razón porque las escuelas comunes no se hallaban adaptadas para los niños de tres o cuatro años y ni siquiera para los de mayor edad. Poco después se consiguió que los niños de tres años acudieran en gran número a las clases montessorianas, las cuales, en opinión de la autora, vencieron el prejuicio popular.

CRÓNICA CIENTÍFICA

Mareas oceánicas, atmosféricas y litosféricas

Por muchos siglos fué un misterio el fenómeno de las mareas que como se sabe consiste en el movimiento de flujo y reflujo periódicos — ascenso y descenso, de las aguas del mar, — escribe en la revista "Urania" el profesor Piatti, del Observatorio de Sorrento. Sólo el genio de Newton descubrió su causa en las atracciones combinadas de la Luna y del Sol, sobre el elemento líquido que cubre cerca de tres cuartas partes de la superficie terrestre. Es sabido que esas atracciones están en razón directa de las masas que actúan y en razón inversa del cuadrado de sus distancias. Bernouilli, Euler y Laplace desarrollaron luego la teoría del fenómeno, y más tarde Lubbock, Chazallon y otros hombres de ciencia comprobaron su armonía con los hechos observados.

Como se demuestra teóricamente, la forma de equilibrio que bajo la acción de la Luna solamente asumiría la masa del mar en la hipótesis de que éste cubriera enteramente la superficie terrestre y suponiendo a la Tierra esférica y homogénea, sería la de un elipsoide en revolución cuyo eje mayor se dirigiría constantemente hacia el centro de la Luna. La altura máxima de cada una de las dos sobreelevaciones de dicho elipsoide con respecto a la esfera líquida, se llama alta marea y la profundidad máxima de cada una de las dos depresiones con respecto a la misma esfera se llama baja marea. Según la hipótesis la alta marea en determinado lugar se manifestaría al paso de la Luna por el meridiano superior y por el inferior de ese lugar y la baja marea se manifestaría al paso de aquel astro por el horizonte del mismo lugar. El intervalo de tiempo comprendido entre dos de esos pasos diversos y consecutivos es de 6 horas y 12 minutos.

Un fenómeno análogo se verifica bajo la sola acción del Sol, pero los efectos son menos considerables a causa de la mayor distancia de este astro, aunque su masa sea enormemente mayor que la de la Luna.

La proporción entre las altas mareas producidas respectivamente por la Luna y el Sol es de 7 a 3. Como se ve, la acción del Sol, aunque menor que la de la Luna, no deja de ser importante.

Por efecto de los movimientos relativos de los tres astros, — Tierra, Luna y Sol, — los mencionados elipsoides, lunar y solar, se desplazan y generan en los océanos dos movimientos ondulatorios, o sea dos ondas de marea, los cuales se componen de una onda única llamada onda de marea lunisolar.

Esta onda: 1º) tiene mayor amplitud, marea alta o máxima, cuando la Luna y el Sol se encuentran en las sicigias, es decir cuando están en conjunción o en oposición con respecto a la Tierra, pues en tales períodos las altas mareas de las dos ondas mencionadas se superponen, por lo cual la amplitud de la onda de marea lunisolar es la suma de la amplitud de las dos ondas componentes; 2º) tiene, en cambio, la amplitud menor, baja o mínima marea, cuando la Luna y el Sol están en cuadratura, pues en tal período la alta marea de la onda lunar coincide con la baja marea de la onda solar, por lo cual la amplitud de la onda de marea lunisolar es la diferencia de las amplitudes de dichas dos ondas componentes.

La declinación y la paralaje de la Luna y del Sol ejercen una influencia sensible sobre el fenómeno de las mareas lunisolares. En efecto, la marea hipermáxima lunisolar ocurre en la época de las sicigias equinocciales, cuando la Luna y el Sol tienen la menor declinación y la Luna se encuentra en su perigeo, es decir, en la paralaje máxima; en cambio la marea hipomínima lunisolar ocurre en el período de las cuadraturas solsticiales, cuando la Luna y el Sol tienen la declinación máxima y la Luna está en su apogeo, es decir, en la paralaje mínima. La relación entre las amplitudes correspondientes, dada la elipticidad de las órbitas, es de 10 a 3.

Como la Luna pasa por el meridiano de determinado lugar a veces primero y a veces después que el Sol, la hora de la alta marea lunisolar en ese lugar, (si no se produjeran modificaciones por otras causas) podría anticiparse o retardarse con respecto al instante del paso de la Luna por el meridiano superior del lugar considerado. Sin embargo, en realidad, la hora de la alta marea se retarda siempre con respecto a ese instante y esto especialmente a causa de la inercia de las aguas marinas y de su resistencia de fricción y de adhesión sobre el fondo.

Esa resistencia y esa adhesión producen, además de dicho retardo, otras variaciones en la intensidad del fenómeno: lo aumentan en ciertos lugares, (marea de la Mancha, etc.) y lo atenúan en otros, (marea del Mediterráneo, etc.), en dependencia de la naturaleza del fondo, de la profundidad, de la extensión y de la forma de los mares, así como de las comunicaciones más o menos grandes que entre ellos existen.

Como las fuerzas de gravitación, de que dependen las mareas, se ejercen entre las masas, cualquiera que sea el estado de agregación de la materia que las forman, se deduce que en el océano atmosférico, constituído por substancias aeriformes debe manifestarse un fenómeno análogo al de las mareas oceánicas. En efecto, muchos estudiosos, entre ellos los astrónomos Folie y Grye y los profesores Garigou-Lagrange e I. Rouch, han comprobado la existencia de ondas barométricas lunares y solares. Estas ondas constituyen las mareas atmosféricas, así llamadas por su analogía con las mareas oceánicas.

Los estudios de Folie basados en observaciones realizadas durante años, demuestran que "las mareas atmosféricas lunisolares más fuertes ocurren, como las oceánicas, en el período de las sicigias equinocciales". Según Grye existen mareas atmosféricas diurnas, semidiurnas, semimensuales, que dependen de la edad de la Luna, de su declinación y de su paralaje. El profesor Rouch afirma que la Luna produce una marea atmosférica bastante pequeña, con período de 12 a 14 horas.

Si el fenómeno de las mareas no se manifiesta en la totalidad de la corteza terrestre se debe a la falta de fluidez o de elasticidad de la corteza misma; pero en algunas de sus zonas constituídas por estratos de estructura particular, de fácil movilidad o de equilibrio precario, se manifiestan movimientos llamados bradisismos terrestres. Estos movimientos son un efecto de las mismas causas que producen las mareas oceánicas y atmosféricas. Los bradisismos terrestres son, pues, mareas de la corteza terrestre o mareas litosféricas.

Ha estudiado este punto Ch. Lallemand, presidente de la Academia de Ciencias de París, el cual, basándose en las nociones fundamentales sobre las mareas oceánicas causadas por las atracciones combinadas de la Luna y el Sol, dice que "recientemente se ha descubierto que la corteza terrestre, la llamada tierra firme, sufre deformaciones de origen análogo, pero de difícil comprobación, pues faltan los puntos de referencia como lo son las costas con respecto al mar". Según Lallemand, las "mareas de la corteza terrestre" son muy amplias, casi tanto como las oceánicas, y son nulas en los polos y máximas en ciertas zonas ecuatoriales, donde pueden alcanzar a 50 centímetros.

Si la corteza terrestre tuviera las mismas propiedades físicas del agua del mar, el período de sus mareas sería igual al de las mareas oceánicas. En cambio, es mucho más largo. El profesor Piatti propone la siguiente explicación de esa diferencia: Ya hemos dicho que la hora de la alta marea en determinado lugar se retarda siempre con respecto al paso de la Luna por el meridiano superior del mismo lugar, y esto ocurre sobre todo a causa de la inercia de las aguas y de la resistencia

de fricción y de adhesión sobre el fondo del mar. Evidentemente, debe producirse un retardo análogo para las mareas de la corteza terrestre, con la diferencia de que siendo mucho mayor la resistencia de la corteza terrestre y no siendo menor su fuerza de inercia (porque a la menor variación de velocidad de la corteza corresponde, a paridad de volumen, una masa mayor con respecto al agua), el retardo relativo a la alta marea de la corteza terrestre debe ser mucho mayor que el relativo a la alta marea oceánica.

La observación ha demostrado que tanto la duración del flujo (bradisismo positivo), como la del reflujo (bradisismo negativo) de la corteza terrestre son algo mayores de 12, 2h, 5m, que es el intervalo de tiempo comprendido entre dos pasos consecutivos de la Luna por el meridiano superior y el inferior de un mismo lugar. Por consiguiente antes de que la alta marea de la corteza terrestre se haya manifestado en ese lugar, la Luna ha vuelto a pasar por el meridiano inferior del mismo y a producir allí otra alta marea; y así sucesivamente. Por eso la corteza terrestre de ese lugar debe hallarse, por largo tiempo, en continua elevación (bradisismo positivo). Sin embargo, los aumentos sucesivos serán cada vez menores porque la corteza terrestre, cada vez más tensa, opondrá una resistencia creciente a las tensiones debidas a las sucesivas elevaciones; y una vez que haya alcanzado el máximo de tensión sin fracturarse, la marea comenzará a decrecer, es decir, comenzará el reflujo de la marea de la corteza terrestre.

La ilusión cinematográfica

El cinematógrafo suscita problemas técnicos y cuestiones puramente fisiológicas y psicológicas que no son menos interesantes, porque se relacionan con el problema mismo del espíritu humano, — dice Charles Nordmann en la "Revue des deux mondes". ¿Cómo se toma una película cinematográfica? La operación se efectúa con una máquina fotográfica en la que la película se desarrolla con movimiento discontinuo; una pequeña parte de ella, limitada generalmente, por una apertura de 18 por 24 milímetros, se encuentra por un instante inmovilizada en el plano focal del objetivo y se obtiene en la película una serie de instantáneas sucesivas en cada una de las cuales quedan fijados los gestos de los personajes o los detalles del paisaje. Se toma así, en cada segundo un número de imágenes que varía de 15 a 50.

En el aparato de proyección actúa un mecanismo análogo. Es evi-

dente que para que la escena proyectada se desarrolle con la velocidad que tenía en la realidad, será preciso que el número de las imágenes proyectadas por segundo sea igual al número de las imágenes fijadas en el mismo tiempo. Si se imprime a la proyección una rapidez mayor se tendrá una aceleración de la escena: artificio a que se recurre ordinariamente para obtener ciertos efectos escénicos. Si la proyección se hace más lenta se tendrá un movimiento "ralenti", es decir, una especie de cinematografía que permite analizar las fases de los movimientos.

Los gestos de los personajes y los movimientos de los objetos son, pues, inmovilizados en cada una de las instantáneas, la cual permanece inmóvil en la pantalla en el breve momento en que la ve el espectador y cesa de ser visible cuando el obturador intercepta la luz y la imagen de la instantánea siguiente viene a sustituir en la pantalla a la primera. Y aquí el problema esencial que se plantea: ¿cómo es posible que la visión de una serie de imágenes inmóviles nos dé la apariencia de un movimiento de los personajes y de los objetos?

La apariencia, la ilusión del movimiento continuo y ligado, proporcionada por una serie de imágenes inmóviles, es lo que llamaremos ilusión cinematográfica.

Esta ilusión no ha dejado de ser notada por los que desde hace años estudian el llamado "séptimo arte" que todavía no es sino la última de las artes. En tratados y manuales se encuentra la explicación generalmente admitida de la ilusión cinematográfica. Esta explicación, en cierto modo ortodoxa, consiste en invocar "la persistencia de las impresiones luminosas en la retina".

Esa persistencia se explica así: si se produce un fenómeno luminoso instantáneo, por ejemplo una chispa eléctrica cuya duración es muy inferior a un milésimo de segundo, la "vemos" por un tiempo mucho más largo que, según los antiguos tratados de fisiología y de física sería de un décimo de segundo. En virtud del mismo fenómeno cuando en el circo un artista hace girar rápidamente una antorcha encendida nosotros vemos un círculo de fuego continuo. La lluvia, que cae en gotas separadas, se nos presenta como una cortina de hilos ininterrumpidos. La rueda con rayos de un automóvil o de una locomotora que circulen rápidamente nos parece sustituída por una rueda continua, llena, y más o menos transparente según la amplitud relativa de los vacíos y los llenos en la rueda. Esta persistencia se explica con el hecho de que la luz obra sobre la retina descomponiendo en ella, fotoquímicamente, ciertas substancias instables, cuyos productos de descomposición actúan a su vez químicamente sobre el nervio óptico: todo esto no se realiza instantáneamente; requiere cierto tiempo.

Tal es el fenómeno invocado en la explicación clásica de la ilusión cinematográfica. Tenemos en el cinematógrafo la ilusión de un movimiento continuo, se dice, porque la impresión en nuestra retina de toda imagen proyectada en la pantalla dura un décimo de segundo y persiste todavía cuando es proyectada la imagen siguiente.

Por ingeniosa que sea, esta explicación no es válida. Consideremos, en efecto una serie de imágenes cinematográficas sucesivas de una a otra de las cuales se mueva un objeto o un personaje. Actualmente, la proyección cinematográfica se efectúa a una cadencia que varía de 24 a 48 imágenes por segundo. Si la impresión de cada imagen persistiese en la retina por un décimo de segundo, el ojo la vería todavía cuando ve ya la imagen siguiente y aun las dos imágenes siguientes. Los objetos en movimiento le parecerían confusos y sus gestos sucesivos superpuestos, como parece llena una rueda de rayos que gira con gran rapidez.

Por consiguiente, no sólo la persistencia de las impresiones de la retina no explica la ilusión del movimiento continuo en el cinematógrafo, sino que haría imposible esta ilusión si durase con toda su intensidad un décimo de segundo.

En realidad, la duración de las impresiones retinales no es constante y depende de muchos factores. Resulta de una serie de estudios efectuados por el ilustre psicofisiólogo Henri Pieron, que esa duración puede variar mucho según la intensidad y la naturaleza de la luz considerada; que disminuye cuando la intensidad luminosa aumenta y que, en ciertas condiciones es inferior a un quincuagésimo de segundo.

¿Cómo explicar de otro modo la ilusión de movimiento continuo y ligado que da el cinematógrafo? Parece que para ello es preciso apelar a un proceso no sólo fisiológico o físico sino psicológico y mental. Nuestro cerebro tiene una tendencia irresistible a crear una continuidad representativa entre sensaciones distintas y separadas. Dos puntas de agujas aplicadas en la piel muy cerca una de otra producen la sensación de un solo pinchazo. Mirando desde cierta distancia manchas discontinuas y desordenadas sobre una tela o una pizarra se ven reunidas por líneas regulares y, en cierto modo, organizadas. Esto explica ciertos bellos y curiosos efectos del "puntillado" en la pintura. Así también se explican hoy algunos astrónomos los canales de Marte, apariencias debidas a manchas esporádicas que nuestro ojo mental integra en líneas geométricas y continuas.

Creemos que ahí está una de las razones profundas de la ilusión cinematográfica. Pero esta tendencia a lo continuo, esa interpolación ligada de nuestras sensaciones, debe realizarse mucho más fácil y es-

pontáneamente cuando se trata de sensaciones que toda nuestra experiencia anterior y todas nuestras representaciones, innatas o adquiridas del mundo externo, nos han acostumbrado a considerar como procedentes de objetos en movimiento ligado y continuo.

Esta regla no se aplica solamente a la visión. Es verdadera en todo el campo sensorio y por eso los amputados localizan sus propias percepciones en la superficie periférica en que son localizadas habitualmente y a veces experimentan sensaciones dolorosas tan vivas en el extremo del miembro que les falta que se ven obligados a palparse el cuerpo para cerciorarse de que realmente les falta.

Nuestros juicios e inducciones inconscientes, consecutivos a nuestras sensaciones habituales, frutos de la costumbre, de la normalidad, de la experiencia, de la herencia, son, pues, la causa de la ilusión cinematográfica.

En consecuencia, cuanto más naturales y verdaderos sean los gestos cinematografiados tanto menor será el número de imágenes necesario para evocar dinámicamente el movimiento sugerido. Algunos de esos dibujos animados, deben su belleza al hecho de que el artista ha sabido escoger entre las actitudes discontinuas para proyectar las que son más características, más sugestivas del movimiento. Otra serie de dibujos hecha por un artista mediocre con el mismo número de imágenes dará en cambio la desagradable impresión de un movimiento a pedazos. Quizás por eso ser "fotogénico" significa ser apto para un número restringido pero característico de actitudes y de gestos que sugieren la acción. Y en este punto reside la diferencia esencial entre la técnica del actor teatral y la del artista de cinematógrafo.

En todo caso se ha de convenir que los problemas fisiopsicológicos suscitados por el cinematógrafo no son de pequeña importancia. Buscan los astrónomos el secreto de las cosas allá en las estrellas; lo buscan los físicos en el microcosmos perfecto de los átomo. Unos y otros tienen razón, pero se equivocan cuando creen que sólo así alzarán el velo del gran misterio del conocimiento. Este se encuentra en nosotros porque tanto el cielo estrellado como el mundo atómico son conocidos después de haber sido filtrados por nuestras sensaciones y nuestro juicio. Por eso nuestro yo es el principio y el fin de todo conocimiento y la psicología es, o debería ser, la ciencia que contiene a todas las otras.

El veneno de las serpientes

Créese que el veneno más terrible es el producido por el germen

que provoca la enfermedad llamada "botulismo", propagada por alimentos infectos. Tan poderoso es este veneno que una cucharada de él, debidamente diluída sería suficiente para ocasionar la muerte de todos los seres humanos. Pero quizás lo precede el veneno de las serpientes si se considera los efectos de éste en los tejidos orgánicos. Hay venenos más rápidamente mortales que la ponzoña del ofidio, pero atacan sólo a determinada parte del sistema, como los nervios, o a un órgano como el estómago o el corazón. En cambio, el veneno de las serpientes produce la muerte simultáneamente en todas las partes del cuerpo.

El profesor Philpott ha examinado el efecto de diversos venenos en el paramecio, que es un organismo monocelular, de los más simples que la ciencia conoce.

El paramecio se asemeja, en muchos respectos, a las células que constituyen el cuerpo humano. Visibles sólo con microscopio, no poseen ni corazón, ni cerebro, ni órganos de los sentidos aunque tienen, evidentemente, reacciones nerviosas, por ejemplo, son sensibles a la luz. Se mueven en el líquido en que viven, se nutren y se reproducen. Tienen el cuerpo envuelto en un estrato de materia viviente en parte endurecida, semejante a la albúmina del huevo cocido.

Los venenos ordinarios no pueden atravesar esa película externa, pero cuando se agrega al líquido en que viven los paramecios una gota de la ponzoña de la víbora de cascabel, la película parece disolverse completamente.

Un fenómeno análogo ocurre cuando un reptil venenoso muerde a un ser humano: los corpúsculos rojos de la sangre de la víctima experimentan lo mismo que los paramecios. Se desintegran lentamente y dejan en libertad la materia roja vital que tiene la función de llevar oxígeno a todo el cuerpo.

Otros efectos siguen a una mordedura de serpiente. Son probablemente debidos al hecho de que la substancia tóxica no se limita a disolver los corpúsculos rojos de la sangre sino que ataca también a otras células vitales.

La ponzoña de las serpientes es, pues, un destructor universal de protoplasma.

La ciencia ha tratado de investigar también si ese terrible veneno tenía alguna cualidad benéfica. No era un absurdo puesto que se había observado repetidos casos en que la mordedura de la serpiente determinaba la desaparición de los ataques en un epiléptico. No es de sorprender que se haya ensayado un tratamiento de la epilepsia a base de veneno de serpiente.

Ya en 1910 se empleaba en los Estados Unidos la crotalina, preparada con la ponzoña de la víbora de cascabel americana. En 1915 un estudio de D. A. Thom pretendió demostrar que la crotalina era de dudosa utilidad y que, por otra parte, la preparación entonces usada no era siempre estéril. Después de esa publicación decayó el uso de ese preparado, pero no fué eliminado por completo.

Otro suero de serpiente, conocido con el nombre de "contratoxina" tuvo un período de boga. El doctor Mehnarto afirmaba que combinando dos tipos de plasma de reptil se obtenía un suero de acción disolvente sobre diversos microorganismos. Este suero fué experimentado en Londres, poco antes de la guerra, con algunos beneficios aparentes en casos de tuberculosis.

El doctor Fritz Simons cree que la ponzoña de las serpientes pueden tener mayor valor terapéutico. Preparó una mezcla de venenos de diversas serpientes que fué empleada en el Africa del Sur, abundantemente, contra la epilepsia, con resultados muy alentadores, según afirma el mismo doctor Fritz Simons.

El doctor Bellanti, director del Instituto Seroterápico de Milán, presentó con sus colaboradores, al Congreso Científico de Florencia, en 1929 y al de Boloña en 1930, un estudio sobre prolongados experimentos con el veneno de las serpientes y el de las avispas que tiene cierta afinidad con el de los víperos.

Un simple aguijón de avispa triturado con un poco de solución fisiológica tiene la propiedad de decolorar una probeta de solución de glóbulos rojos y de coagular una solución de lecitina, (extracto de yema de huevo). Esta acción es común al veneno de las avispas y de las serpientes. La ovolecitina, substancia útil y necesaria, es, por el veneno animal, convertida en lisocitina, violentamente nociva para los tejidos. Al parecer esta substancia es la causa principal de las intoxicaciones producidas por los venenos animales.

Hipócrates

No sorprende que la personalidad de Hipócrates, tan grande y tan lejana de nosotros se nos presente velada por la bruma de los relatos fabulosos. Hipócrates vivió cinco siglos antes de la era cristiana y tanto fué su prestigio que sus contemporáneos lo creían de progenie divina. G. Baissette, en reciente libro editado en París, cree haber "redescubierto" a Hipócrates, el hombre que, librando a la medicina de la

religión y de la magia, establecía las bases de la ciencia médica, definía sus métodos, despejaba su camino y formulaba las obligaciones y las prerrogativas de las personas que se dedicaban a profesarla.

No obstante los admirables descubrimientos de Harvey, de Sydenham, de Jenner, Asella, Malpighi, Morgagni, Loewenhack, Graaf, Haller y tantos otros anatomistas, fisiólogos y químicos, debemos llegar a Laennec para que la medicina salga de la huella dejada por la observación y la filosofía de Hipócrates y a Pasteur para que veamos fundada la medicina moderna. Desde Hipócrates hasta Laennec, es decir, desde cinco siglos antes de Jesucristo hasta principios del siglo XIX, predomina la dirección impresa por el espíritu hipocrático. Si los orígenes divinos de la medicina se pierden en el dédalo misterioso del templo de Esculapio, el genio humano de Hipócrates ilumina todavía el saber y la conciencia del médico.

Rebelándose con fuerza irónica contra el empleo de la adivinación, Hipócrates extrae del estudio de la evolución de las enfermedades las reglas sólidas y razonadas de la prognosis. Pero pronto comprende que las enfermedades obedecen a leyes generales y que las reacciones de los órganos no constituyen todo el estado morboso: la enfermedad es un conjunto que interesa a toda la economía del organismo. Afirmando así la solidaridad de las diversas partes del organismo insinúa una anticipación de lo que debía enseñarse en el siglo XIX: la teoría de las células y la de los humores fisiológicos. Una escuela médica, la de Cnido, oponía su doctrina a la de Hipócrates, sin querer conocer más que las lesiones de los órganos y su especialización. Así se empeñaba la lucha secular que todavía dura, entre el organicismo con sus múltiples expresiones y el vitalismo, también con varias formas.

Pero, ¿qué importan las doctrinas? Lo esencial es que, tras esas teorías, Hipócrates discernía el papel de los síntomas generales los cuales, comunes a los diversos estados patológicos, gobiernan la prognosis. Valido de una observación rigurosa, daba, para numerosas enfermedades, descripciones cuya exactitud nos asombra: su cuadro clínico del tuberculoso y del palúdico no han perdido nada de su exacta semejanza; el de la epilepsia no es menos impresionante. Designa perfectamente una serie de afecciones quirúrgicas, traumáticas, congénitas, etc. Diversos fenómenos, que llevan hoy nombre, guían todavía el examen médico y atestiguan su genio precursor: los ''dedos hipocráticos'' en los enfermos crónicos de las vías respiratorias; la subcusión hipocrática que contenía en germen la invención de la auscultación de Laennec. Baissette ha hallado en la terapéutica de Hipócrates un medio que procede de la misma idea que llevó a Forlanini, en 1894, a innovar el pneumotórax artificial.

Hallamos en él a un epidemiólogo que aleja la peste de Atenas merced a la desinfección por el fuego; un precursor del freudismo, que interpreta los sueños y relaciona con el sexualismo las manifestaciones psicológicas y clínicas más variadas. Léase su psicoanálisis de un taciturno que no era otro que el Rey de Macedonia, Perdiccas: la causa secreta de un raro mal era el amor de una mujer.

En sus ideas sobre los temperamentos, a los que relaciona con las condiciones físicas del ambiente y del clima, más que con la noción de la raza, que le parece ficticia e ilusoria, podemos reconocer las tesis más modernas, desde Montesquieu hasta Taine.

La higiene ocupaba también un lugar preponderante en las preocupaciones de Hipócrates; la higiene individual que le sugería sobre el vestido, los baños y los ejercicios físicos, enseñanzas que no repudiaríamos; y la higiene colectiva en la que podemos percibir los rudimentos de nuestra ciencia del urbanismo.

Hipócrates erigió con la clínica, la profilaxis y la higiene el trípode fundamental de la medicina; y al afirmar que el médico no cura sino que ayuda a la naturaleza a curar, establecía aquel escepticismo terapéutico tradicional que posee, por lo menos, el mérito de invitar a la duda, a la modestia y a la investigación.

Hipócrates se proponía penetrar todos los fenómenos de la naturaleza, desde los misterios de la generación, mucho antes que Spallanzani, hasta las leyes de la selección natural, mucho antes que Darwin. Para él la medicina era, como la definió, el estudio del hombre.

En la medicina encontraba Hipócrates, necesariamente, un impulso hacia la filosofía. Pero además encarnaba el tipo del médico completo, del médico humanista. Aunque aconsejaba huir del mundo, o, por lo menos, conservar una actitud reservada, no dejó de mezclarse, en Atenas, al grupo de los espíritus libres que eran el ornamento de la ciudad y enaltecieron su fama. Fué amigo de Platón, de Sócrates, de Alcibíades y del astrónomo Metón. Con este último interroga Hipócrates el silencio planetario y habla de aquel orden rígido de los mundos que prohibe al universo toda fantasía. Aun en esa especie de existencia autónoma y paralela al hombre que es la enfermedad, buscaba Hipócrates un determinismo ineluctable.

Por otra parte, fundó toda la moralidad profesional que honra al arte médico. Mientras resumía sus conocimientos en sus "Aforismos" formulaba las leyes de la conciencia médica. Lleno de nobles aspiraciones, combatió en favor de las causas justas, sin más ideal que la verdad, despreciando a los enemigos personales que le creaba la envidia y fustigando al charlatanismo.

Viajó por países lejanos, entre los escitas, los asiáticos y los egipcios, recogiendo observaciones fructuosas a la vez que propagaba sus enseñanzas y atendía a todos los enfermos que se le presentaban, magnates o esclavos y mendigos.

Durante sus consultas, Hipócrates formaba discípulos; profesor ambulante dió el ejemplo de difundir generosamente sus enseñanzas. Para el universo y la posteridad esa difusión se hallaba asegurada por sus numerosas obras en las cuales encerró el tesoro de su pensamiento y de su experiencia, en una lengua que lo coloca entre los más ilustres escritores de la Grecia antigua. Tal fué el hombre eminente que recibió con justicia el nombre de Padre de la Medicina.

La presentación de Koch

En la noche del 24 de marzo de 1882, el célebre fisiólogo Du-Bois-Reymond presidía una reunión de la Sociedad de Fisiología en el salón de la biblioteca del Instituto de Fisiología de la Universidad de Berlín. En esa reunión Roberto Koch presentaba un informe "sobre la tuberculosis". ¿Quién era Roberto Koch? Un médico obscuro, nacido en Klausthal, en 1843, que había estudiado medicina en Gottingen y ejercido su profesión en una aldea cercana de Breslau. En la zona rural donde vivía se manifestó una epidemia de carbunclo que diezmaba el ganado. Koch examinó en el microscopio vísceras de las víctimas y halló en ellas los bastoncitos microscópicos que Devaine y Eberth habían visto antes en animales muertos de la misma enfermedad. El bazo estaba lleno de ellos. Inoculando a ratas con tales bacilos se provocaba el carbunclo. Koch trasplantó la infección de roedor en roedor veinte veces sucesivas y en el vigésimo animal enfermo halló, en el examen microscópico, los mismos bacilos característicos. Intentó el cultivo del bacilo fuera del organismo y lo consiguió empleando como "terreno" el suero de sangre de buey. Pero era preciso mantener los cultivos a temperatura constante y Koch construyó por sí mismo una especie de termóstato primitivo. Cuando los bacilos sufrían por penuria de oxígeno se transformaban en corpúsculos redondos sumamente resistentes que vivían en una especie de vida letárgica, pero capaces, al volver las condiciones favorables, de recobrar la forma vegetativa: los esporos. La destrucción de los bacilos podía dejar sobreviviendo a los esporos y esto explicaba la dificultad de contener la epidemia.

Roberto Koch era, pues, un hombre que por sí solo, con medios rudimentarios, había conseguido escribir por entero, deduciéndola de pruebas seguras, la historia de un microorganismo patógeno.

Publicada su primera obra importante sobre la etiología del carbunclo, Koch abandonó la práctica de la medicina para dedicarse a la carrera científica y se propuso, ante todo, hacer progresar la técnica bacteriológica, entonces en sus comienzos.

Dedicóse a ese trabajo con tal asiduidad que pudo reconocer, aislar y cultivar el bacilo de la tuberculosis. En 1882 había resuelto el problema y en esa sesión histórica del 24 de marzo lo anunciaba oficialmente al mundo científico.

Demostraba que la temida enfermedad se hallaba ligada a la presencia de un bacilo que se encontraba siempre en todos los focos tuberculosos: de los pulmones, de los huesos o de cualquier órgano del cuerpo humano. Era posible verlo empleando métodos adecuados de coloración, métodos a los cuales él había llegado al cabo de gran número de experimentos; se podía aislarlo y cultivarlo fuera del organismo, siempre que se lo mantuviera a temperatura adaptada y en terreno nutritivo adaptado; y, por medio de inoculaciones de esos cultivos, se reproducía la enfermedad en los animales de experimento. Demostraba así que el bacilo era la causa de la enfermedad; causa no única, se entiende, causa necesaria, no suficiente, porque toda enfermedad infecciosa depende, por lo menos, de dos causas: una microbiana, que viene del ambiente y otra individual, que viene del organismo. Esto último se admitía mucho antes de que los estudiosos se reunieran para escuchar el informe de Koch: del "contagio" de la tisis habían hablado Fallopio, Cesalpino y Morgagni y precisamente cien años antes, en 1782, el Rey de Nápoles había hecho proclamar a son de trompeta, en las plazas, las "instrucciones contra el contagio de la tisis", instrucciones proporcionadas a los medios y conocimientos de aquella época. Se sabía que el contagio familiar era frecuente y hasta se había intentado provocar la enfermedad en los animales por medio de esputos de enfermos. Villemin lo consiguió en 1865.

Roberto Koch mostró el enemigo: un bastoncito de tres milésimos de milímetro de largo, que difícilmente se dejaba colorar, pero que, una vez teñido, más difícilmente cedía el color; que se multiplicaba lentamente, fuera del organismo, cultivado en suero de sangre de buey y a temperatura de 37 grados, y que, a veces, en los cultivos viejos, se ramificaba o se teñía de modo incompleto y entonces,

en vez de un bastoncito (*bacillus*) se presentaba como un collar de granitos.

No todos los estudiosos reunidos en aquella sesión quedaron persuadidos por el informe de Koch. Según la opinión corriente entre los médicos de entonces, la tuberculosis era algo tan vario, tan proteiforme, que difícilmente se admitía la uniformidad de sus aspectos pulmonares, laríngeos, intestinales, óseos, glandulares, etc. Sin embargo se demostraba precisamente la unidad por la constancia del agente etiológico: el bacilo que tomó el nombre de Koch. Dos años después, en 1884, Koch publicaba su célebre obra "Etiología de la tuberculosis", ilustrada con diez magníficas láminas en colores, y ya nadie dudó.

Pero por entonces Koch no se preocupaba de la incredulidad con que algunos habían acogido su descubrimiento. Tenía concentrada la atención en otros estudios. Acababa de regresar de una expedición oficial a la India y Egipto, donde, después de estudiar la etiología del cólera, demostró que la causa microbiana de ese flagelo de la humanidad era un vibrión, el "bacilo vírgula", al que los bacteriólogos llaman hoy vibrión de Koch. Era la tercera de sus grandes conquistas. Un año después fué nombrado profesor de la Facultad de Medicina de Berlín y llegó a ser director del Instituto de Higiene.

Su nombre, junto con el de Luis Pasteur está ligado a aquel glorioso período de la biología que en la segunda mitad del siglo pasado reveló todo un mundo viviente de lo infinitamente pequeño, distinto de la manera más absoluta de la substancia orgánica no viviente y distintos sus componentes entre sí, de suerte que cada uno de ellos procede de otro microorganismo de su especie particular. Fué el tiro de gracia a la hipótesis de la generación espontánea que todavía suponía que la vida puede originarse en la materia sin la intervención de una fuerza extramaterial.

LIBROS Y REVISTAS

Leer, escribir, dibujar

Leer, escribir, dibujar: la antigua fórmula se amplía así para expresar lo esencial del saber indispensable a todos. Ese saber elemental que ya tenía con la lectura y la escritura dos medios preciosos de comunicación y de expresión, se enriquece con el dibujo que tradujo, antes que ellos y desde los tiempos prehistóricos el pensamiento de nuestros antepasados más lejanos. Es verdad que hace mucho tiempo que se lo practica en la escuela primaria, pero su papel se afianza cada vez más y es tal su importancia que ningún maestro podría reducirlo o suprimirlo sin perjudicar el interés general de la enseñanza.

Desde que la ilustración de los libros de texto se convirtió en regla general, desde que la elocuencia de la imagen se impuso al lado del texto y a veces lo sustituyó, el dibujo entró naturalmente en la práctica escolar. Constituye un procedimiento pedagógico recomendado. Es grande el auxilio que representa para los maestros y muchos son los trabajos de los alumnos que lo exigen o a los cuales puede acompañar. A cada momento el maestro se vuelve instintivamente hacia el pizarrón, con la tiza en la mano, para hacer un croquis rápido con el que ha de completar o hacer más clara una explicación. Todos los periódicos pedagógicos abundan sus indicaciones o ejercicios a este respecto.

Lo que ante todo importa cuando el dibujo adquiere oficialmente un lugar de primer término en la enseñanza primaria es la aptitud del maestro para practicarlo: es preciso que dibuje fácilmente y con agrado. El aprendizaje necesario para llegar a ese resultado es bastante especial y merece la atención general y sobre todo la de los profesores de las escuelas normales. Comporta una verdadera preparación abundante en ejercicios apropiados a las diversas materias de enseñanza.

No se trata de formar artistas; sin embargo, sabemos de la experiencia de numerosos maestros y maestras que encuentran en esa habilidad adquirida una fuente de alegrías superiores y de placer delicado.

Por lo menos, hay muchas probabilidades de que una enseñanza seria, bien adaptada a las necesidades de la escuela, prepare, de paso, para la comprensión y el respeto del arte.

Los niños dibujan cuando el maestro les enseña a hacerlo y, sobre todo, cuando les da el ejemplo. Por eso es tan importante conocerlo; conocimiento que debe ir acompañado de la convicción de su utilidad para los alumnos.

En otra época, dibujar era un lujo. Las instituciones de enseñanza más prestigiosas no dejaban de incluir en sus programas las llamadas "artes de esparcimiento". Las burguesitas del teatro de Labiche se enorgullecían mostrando a su novio la cabeza de Rómulo dibujada con gran acopio de sombras o tocando en el piano los "Ensueños", de Rosellen o "La plegaria de una virgen". Hoy sus nietas estudian en las academias de pintura. Tenemos en la escuela ambiciones más modestas y proyectos más sensatos. Sabemos que no hay profesiones masculinas o femeninas que no requieran el empleo del dibujo, el cual aumenta su facilidad y su provecho. El artesano que mediante el dibujo puede comprender o hacer comprender el trabajo que debe ejecutar, obtiene una ventaja positiva y se le estima más que al simple operario. Los oficios femeninos que lo utilizan directamente, son numerosos.

Por supuesto, que nadie niega su valor práctico, pero es preciso que todos los maestros y también los padres estén convencidos de su alcance educativo. Se piensa a menudo en su influencia sobre la imaginación y la formación del gusto y pocas veces en la que ejerce sobre las facultades de atención, de observación, de reflexión, a las cuales solicita e indudablemente desarrolla. Acrecienta el interés del mundo exterior, de los seres y de las cosas; aligera y aclara el saber verbal y da el placer de una creación personal, por modesta que sea.

Debemos reconocer, para honor de la escuela primaria, que el papel pedagógico del dibujo y su valor práctico inspiran en su enseñanza y en sus aplicaciones a la mayoría de los maestros. De aquí que parezca que repetimos verdades harto sabidas y que desempeñemos el papel de quien va a forzar con empuje, puertas que están abiertas. Sin embargo no son inútiles en momentos en que se tiende a ampliar la parte de dibujo en los programas de las escuelas francesas, por lo que conviene llamar la atención de los maestros acerca de la necesidad de perfeccionar, a ese respecto, sus conocimientos y sus métodos

(De "*Manuel Général de l'Instruction Primaire*" de París).

Una escuela entre los esquimales

La señora Isabel Chabot Forrest y su marido fueron designados por el Departamento de Educación de los Estados Unidos para prestar servicios como maestros en la "tundra" (estepa cubierta de musgos) helada de la Alaska septentrional, en una aldea que dista más de 150 kilómetros de Barrow, la última colonia habitada por hombres de la raza blanca.

En la revista "Hygeia" la señora de Chabot Forrest relata algunas peculiaridades del penoso ambiente en que le tocó vivir. "Cuando llegamos, — dice, — los esquimales usaban sólo trajes de pieles, unos con el pelo hacia adentro, y otros con el pelo hacia afuera que no se quitaban jamás sino cuando llegaban a ser demasiado estrechos o inservibles por el uso excesivo. La cabeza y el cuerpo de los esquimales pululaban de parásitos pero los indígenas los soportaban como uno de los inevitables inconvenientes de la existencia.

Era casi absoluta la ausencia de pañuelos. En la aldea, de doscientos habitantes, no había más retrete que el anexo al edificio donde teníamos también nuestra habitación. A nadie se le ocurría jamás lavarse las manos antes de comer. A veces se pasaba un trapo sucio de mano en mano, después de la comida, entre todos los miembros de la familia sentada en el suelo alrededor de la olla. Y todos, sanos y enfermos, se limpiaban la cara y las manos con ese trapo".

La tuberculosis está muy difundida entre los esquimales. En cada choza hay por lo menos un tísico y en algunas, tres. Sin embargo, todos viven contentos, sin preocupación alguna por el día de mañana. Cada uno, desde el más joven hasta el más viejo, duerme cuando quiere, trabaja cuando es indispensable, juega cuando se le ocurre, come hasta el hartazgo cuando abunda el alimento y ayuna cuando escasea.

"Por la mañana, cuando suena la campana de la escuela, se presentan alrededor de cincuenta alumnos, desde el niño de cinco años hasta el pastor de renos, de cincuenta años, el cual para poder llevar cuenta de su rebaño se esfuerza por aprender a leer, escribir y contar. Si se pregunta el motivo de los ojos soñolientos y de los continuos bostezos, se llega a saber que todos los alumnos han pasado la noche entera jugando con una pelota de cuero de foca en la tundra helada, bajo la luz brillante de la luna polar.

Imagínese el aula llena de alumnos vestidos de pieles de foca, de gacela almizclada o de reno y una mezcla indescriptible de olores de-

bidos al aceite de foca, a las pieles y a las exhalaciones de los cuerpos sudados y sucios. Más difícil de imaginar es nuestro asombro del primer día cuando vimos que los alumnos más pequeños salían del aula cuando se les antojaba para que los amamantaran las madres que los esperaban pacientemente, sentadas en la escalinata de la entrada.

El traje de tela de una sola pieza y provisto de capucha que los esquimales llevan generalmente sobre el de pieles para impedir que la nieve lo eche a perder, sustituye ahora, en la escuela, al de pieles. Por otra parte, hemos iniciado una campaña activa para la difusión de las nociones de higiene más elementales. Entre los niños y las niñas mayores se entabló una verdadera rivalidad para ir, después de las lecciones, a lavarse en el cuarto de baño de la escuela. Todos los días se ponía al fuego un gran caldero lleno de nieve y de rato en rato se agregaba un poco más de nieve de suerte que al mediodía se disponía de un gran recipiente lleno de agua hirviente.

Para esos muchachos el agua es un líquido precioso como lo sería para nosotros si hubiéramos tenido que transportar siempre, por los largos y angostos corredores de la choza nieve y hielo para licuar y sacar luego afuera el agua usada. Lo comprendí el día en que al entrar en el cuarto de baño sorprendí a dos muchachas que se empapaban la larga cabellera negra con el agua en que habían lavado sus ropas sucias.

El primer baño, — un viernes, después de clase, — se desarrolló de una manera bastante desalentadora. Tuve que meter a la fuerza en baños de zinc a los chiquillos que protestaban lloriqueando y les restregué el cuerpo enérgicamente hasta dejarlos relucientes de limpios; pero luego veía con pesar que se ponían los viejos trajes de pieles usados, sin quitárselos, durante meses y meses. Cambiamos ese estado de cosas confeccionando para cada niño una camiseta de franela, a fin de que después del baño tuvieran por lo menos una prenda limpia para ponerse en contacto con la piel.

Todo problema de higiene debe ser resuelto de acuerdo con las circunstancias. Por ejemplo la cuestión de los alumnos tuberculosos. De primera intención se diría: "los tuberculosos no deben asistir a la escuela". Opinamos de distinta manera. En una aldea donde, durante las comidas, todos los miembros de la familia comen con los dedos de un solo recipiente y beben de un solo vaso, y donde, para ventilar el ambiente, hay en el techo un agujero de sólo cinco centímetros de ancho, el cual, durante las tormentas es obturado con trapos para impedir que la nieve penetre en la choza, y por último, donde la población entera se agolpa en la cabaña en que yace un enfermo

para enterarse de su estado de salud, no se habría obtenido ventaja alguna con excluir de la escuela a los niños tuberculosos. Lo que hicimos fué proveer a los niños enfermos de una salivera con un desinfectante y les permitimos que se quedaran el mayor tiempo posible en el aula dotada de buena calefacción.

De semejante manera procedimos con las demás enfermedades. Tratamos todo problema sanitario en la escuela o por medio de la escuela. Las lecciones de higiene se desarrollaban en el aula, pero no nos limitamos a ésta. Con mucha diplomacia, para evitar resistencias, procuramos desde el primer día conquistar la benevolencia y la cooperación de los ancianos de la aldea. Con lecciones públicas y conversaciones privadas, con visitas frecuentes a las chozas y cursos de higiene para las madres, enseñamos a los esquimales a apreciar el aire puro, el aseo, la vida moderada y la ventaja de ciertas instalaciones sanitarias. Conquistamos así la confianza general y obtuvimos que el "consejo municipal" — formado por siete de los ancianos más influyentes de la aldea, elegidos por unanimidad, — nos prestara en nuestra obra una ayuda valiosa que nos eximió de muchas tareas penosas".

La crueldad con los animales

"He recibido varias cartas de madres de niños muy pequeños, — escribe el conocido educador Angelo Patri, — en las que me preguntan qué pueden hacer para reprimir la crueldad que demuestran con los animales. "Me horrorizan los malos tratos que el nene inflige a nuestro perro, un perro de guardia fiel que tenemos desde hace cinco años. La criatura le aprieta los ojos, le tira de las orejas, de la lengua, del pelo, le pisotea la cola... Son inútiles las reprimendas para que desista. Me inquieta pensar que pueden arraigar en el niño esos malos sentimientos para con los animales. ¿Qué debo hacer?"

Los niños pequeños que comienzan a ver las cosas del mundo nada saben de crueldad. No la han sufrido. El dolor les es casi extraño y nunca han experimentado el dolor infligido voluntariamente. No se dan cuenta de que causan daño al animal. Sólo quieren ver de qué está formado, qué hace, cómo se comporta cuando ellos hacen esto o aquello. Si el animal se defiende y les hace daño, se sorprenden un poco y se quedan ofendidos. Esto les enseña a no propasarse y en parte los corrige.

Enseñamos a los niños más pequeños a ser bondadosos con los

animales. Les decimos cuando les hacen daño y apelamos a sus emociones, a sus sentimientos de ternura, a su afecto para con sus amigos, el perro y el gato, etc. Las recomendaciones contribuyen poco a corregirlos; es más eficaz la apelación a sus sentimientos.

La crueldad con los animales es excusable en los niños más pequeños, pero no se perderá ocasión de corregirlos de ella. En los niños de más de seis años de edad y de menos de diez será castigada. Se les quitará los animales favoritos. Las personas mayores expresarán su desaprobación por palabra y por actos. El culpable debe sentir su culpa. Cuando un niño mayor de diez años causa un daño voluntariamente, a un animal, no habrá para él excusa posible. Se debe disponer lo necesario para que no repita su mala acción. Es necesario que cambie de actitud para con los seres indefensos.

Son muy pocos los niños que, conscientemente, causan mal a los animales. Si se encuentra un niño así, téngase por seguro que hay en él algo de anormal y es preciso vigilarlo y estudiarlo para descubrir la causa de su conducta desviada de lo natural. Está afectada su salud física y mental. Se tratará de eliminar la causa que impulsa al niño a desahogar sus sentimientos contra los animales y se lo encaminará hacia la salud y la dicha.

Los niños que maltratan a los animales no son niños felices. Estos últimos conocen reflexivamente una bondad afectuosa. Es inútil pedir a un niño razonamiento en el afecto, pues por lo general cuando la conciencia entra en este dominio también se introduce la hipocresía.

El niño feliz, es decir, el niño sano no es cruel. Suele cometer un error, pero esto es cosa diferente. El niño cruel es un niño enfermo que ha padecido de algo o lo está padeciendo y es preciso curarlo para que cambie su actitud. Sin duda conocen ustedes esa sensación de bienestar con que se despiertan algunas mañanas. Uno se siente en paz con el mundo y el corazón rebosa de bondad para todos los seres vivientes. Esa mañana uno "se siente bien". El niño culpable no se curará mientras no experimente semejante sensación. La bondad es un sentimiento. El intelecto nada tiene que hacer con ella".

(De "*Our dumb animals*")

Las excursiones escolares

¿Qué es una excursión escolar? El autor del artículo, A. Martínez de la Nava, hace notar, ante todo, que no es una fiesta de camaradería, una "semijuerga" pues al principio los muchachos se inclinan a mi-

rarla y a tomarla por ese aspecto. La excursión no es tampoco, no debe ser al menos, — continúa—, una clase ordinaria realizada fuera del aula pero llevada con una pauta semejante y con la misma rigidez disciplinaria que otra clase cualquiera.

Para nosotros la excursión escolar difiere totalmente de una clase: el *lugar* donde se da es un museo, una fábrica, el campo, el sitio histórico y artístico elegido; —el *tema* de la lección es ocasional, tan variado y rico en su contenido como puedan hacerlo las preguntas de los alumnos y las observaciones que sugiera el profesor—; la *forma* en que se desenvuelve no ha de parecerse en nada al seco dogmatismo, corriente o más habitual, de la cátedra.

Un maestro autoritario, que no se percate de todo esto, pensará y fijará por sí solo el objeto, lugar y forma de realización de la clase práctica, lo anunciará con unas horas o instantes de antelación a sus alumnos y éstos seguirán al pie de la letra las indicaciones y ordenanzas para que el proyecto se realice de modo impecable.

Un profesor más conocedor de la psicología infantil —y por ello mismo, mejor educador— procederá de manera bien distinta. En forma familiar — que no quiere decir anárquica— interesará a sus discípulos en el estudio del proyecto, los invitará a exponer sus opiniones sobre el lugar del viaje, la elección del tema, los medios de locomoción y señalamiento de horario, programa, etcétera.

El asunto, así presentado, agradará a los alumnos todos, que se aprestarán gustosos a otorgarle su entusiasta colaboración. Desde el primer momento podrá ver el maestro cómo surgen en el grupo muchachos que quieren tomar sobre sí la preparación de algunos aspectos materiales de la excursión; otras la ejecución de dibujos, croquis, mapas, esquemas, y la generalidad querrá documentarse previamente en revistas, libros, folletos y material de consulta. En virtud, pues, de una confianza legítimamente depositada en los discípulos, que tiene, por otra parte, alcances educativos de subido valor, habremos puesto en actividad febril la colmena entera de nuestra clase, que en torno a un centro de interés, así elegido, vivirá en tensión hasta su completo desenvolvimiento.

Bien se comprende que el alma de toda esa actividad será —aunque debe esforzarse por no parecerlo— el propio profesor; a él toca encauzar iniciativas, facilitar material de estudio, señalar procedimientos, advertir errores y orillar dificultades de todo orden.

Alguien objetará que semejante procedimiento reclama mucho tiempo, y es posible y útil tan sólo con alumnos ya formados, puesto que de ordinario ocurre que muchas excursiones surgen de pronto y

a los alumnos no se les puede pedir más que papel y lápiz para tomar datos.

No participamos, sin embargo de esa opinión. No se precisa tanto tiempo de preparación como pudiera parecer a primera vista, ni el sistema excluye a ninguna categoría de escolares.

Todos estamos de acuerdo sobre esto: una clase cualquiera —y la excursión es sólo una forma especial de ella—, ha de ir preparada, so pena de darse deficientemente o mal.

De modo corriente es el profesor quien lleva el peso de la preparación; él elige asunto, busca material, se documenta en la forma que puede, y luego expone a los discípulos como bien lo entiende.

La lección práctica, creemos nosotros, han de prepararla los propios alumnos, para que surta el máximo rendimiento. Si llevamos a un grupo de muchachos indocumentados o poco enterados, a una fábrica, a un museo, a un monumento, ¿qué interés despertarán en ellos unas máquinas sobre cuyo empleo no tienen idea clara, unos cuadros sobre los que poco o nada saben, un edificio cuyo sentido histórico no han penetrado antes?

¡Cuántos detalles pasarán inadvertidos, qué escasa atención pondrán en las explicaciones del profesor, qué ocasión, en fin, malograda en buena parte al menos!

Procuremos, por el contrario, que previamente hagan el estudio teórico del asunto y se documenten cuanto puedan acerca de él, y veremos cómo en presencia de las cosas, ante la realidad de los hechos, brotará por sí sola la confirmación o rectificación de los conocimientos adquiridos en los libros; ésta es precisamente la finalidad de la lección práctica. Entonces surgirán como por sí solas, las preguntas, las objeciones, los cómos y los porqués, tan naturales y característicos, y tan agudos, en ocasiones, de los chicos. Y es entonces, y sólo entonces, cuando el profesor aportará su colaboración, explayándose en detalles. comentarios, aplicaciones, deducciones, que los alumnos anotarán cuidadosamente al par que irán fijando con dibujos, diseños y fotografías todo aquello que ha llegado a ellos por la vista, el oído, etc..., por los sentidos, en una palabra.

Eso por lo que hace y se refiere al aspecto cultural, a la parte intelectual e informativa, que es la única que habitualmente se considera y mueve a realizar las excursiones. Pero no puede pasarse por alto el aspecto social y educativo que tiene siempre una salida con los jóvenes y niños fuera de casa, del colegio, del medio ambiente en que ordinariamente viven.

Fijémonos; y observemos el cúmulo de preocupaciones, cuidados

y virtudes sociales que una jornada de esta índole pone en juego. Prevenir y preparar las cosas que necesita el escolar en orden a indumentaria, alimentación y elementos de trabajo, y movilizar todo el personal de casa bajo su dirección y control a fin de que nada falte ni nada desdiga de los preparativos de sus otros compañeros. El trayecto, los ratos de esparcimiento, la lección misma, todo el tiempo que dure la salida es un tejido de ocasiones en que las virtudes, tanto individuales como sociales, se ponen a prueba dentro de un ambiente de sana libertad y espontaneidad. ¡Qué de ocasiones para sobrellevar mutuas molestias, prestarse servicios recíprocos, comunicarse alegre entusiasmo, estrechar legítimas y convenientes relaciones, romper timideces, limar asperezas de carácter, combatir necios egoísmos, en una palabra, adiestrarse en la vida social, humana y cristiana.

¿Qué escuela, qué campo y laboratorio de psicología experimental más apropiado podrá encontrar el educador para conocer a sus alumnos? Mirando unas veces, haciéndose el distraído otras, ¡qué retratos más fiel de cada uno de sus alumnos podrá sacar al final de la jornada! En la libre espontaneidad verá destacarse a los voluntariosos y autoritarios, a los egoistas y comodones, a los bullangueros, a los fantasiosos recitadores de cuentos y aventuras, —los agudos de ingenio, a los encogidos y tímidos, a los bondadosos y serviciales, toda la gama, en fin, de temperamentos y caracteres que, de modo tan natural, se perfilan en las asociaciones de muchachos.

El educador, finalmente, debe saber que estas jornadas le ofrecen incidencias y ocasiones, que no tienen las clases ordinarias, para actuar sobre sus alumnos y despertar en sus almas una mayor apetencia de la verdad, de la belleza y del bien".

(De "Atenas", de Madrid).

Perspectivas escolares españolas

"Hace algún tiempo, escribe Luz Lafuente, se levantaron voces de inquietud y se hicieron pronósticos diversos ante el cúmulo de innovaciones que, como consecuencia del intenso y general movimiento pedagógico, han surgido, ya sea en escuelas, sistemas, planes o métodos de enseñanza.

Tanta "novedad" ponía el ánimo un poco tenso a muchos educadores, pero sobre todo a los que encanecieron enseñando. Su voz era el

alerta dado con angustioso temor a una vanguardia probablemente optimista en demasía y poco experta por razón de juventud; pero a los recelos y temores de someter la escuela a ensayos inciertos de dudoso resultado y provecho, a consecuencias lamentables que habían de recaer sobre la masa escolar, se opuso rotunda otra voz: la de un convencimiento inspirado en razones de buena voluntad y en anhelos de renovación. Con esto nuevamente se contraponen juventud y vejez, rebeldía y sumisión, dinámica y estática. Y se dijo :"La escuela donde no se ensaya es un organismo muerto".

Sentado esto como principio, hay, pues, que ensayar. No conviene estancar la vida, sino unirla al ritmo de la formidable actividad que nos rodea e impulsa. Hay que tratar de comunicar a la escuela el calor vital de un entusiasmo inquebrantable; hay que imprimirle carácter de humanidad, ya que está destinada a realizar fines sociales, a llenar aspiraciones y a satisfacer anhelos y apetencias, si ha de vivir plenamente.

Mas ¿cómo influirá en los niños el hecho de que fracasando un ensayo el maestro intente otro y otro? ¿Qué trastornos, qué influencia en la educación de la voluntad, en la formación de su carácter, ejercen esos cambios, esas vacilaciones, esos tanteos repetidos durante y después del experimento?

Es indudable que a los dos bandos les asiste una parte de razón. Resultan de un efecto desdichadísimo las vacilaciones y titubeos que lleva aparejados toda tentativa de experimentación práctica cuando no está forjada al calor de una preparación y orientación previas que pongan al maestro a cubierto de toda eventualidad de fracaso.

El fracaso produce desaliento, desconfianza, destruye iniciativas y aspiraciones, haciendo que el maestro se torne frío y rutinario, de espíritu apagado y de voluntad apática.

Medítese qué será de los niños a quienes quepa este triste caso.

Hay que ensayar tratando de crear un nuevo estado de perfección, una mejor y mayor posibilidad de alcanzar el fin propuesto; hay que ensayar con discreción y respeto, con agudeza e ingenio, tacto, cordura y elevado punto de mira, desterrando todo impulso de snobismo sin más razón que un "porque sí" o un "porque lo hacen todos o algunos".

Mientras en cada capital de provincia —en España—, no exista una escuela modelo no habremos dado con el remedio eficaz y único para enmendar defectos y excesos. Escuela que acoja amorosamente a todos los maestros que sienten necesidad de superación, de eliminar de sí el morbo que les infiltra el ambiente de insensibilidad espiritual que les rodea, que quieren conocer los puntos de vista nuevos y más fecun-

dos para la educación, la teoría y la práctica de ella en su constante variabilidad y mejoramiento. Escuela que sea laboratorio pedagógico que capacite al maestro de la técnica metodológica de su trabajo diario de acuerdo con las corrientes pedagógicas preconizadas como mejores.

Además debería establecerse la obligación de pasar un período de tiempo mayor y menor en esa escuela a todo maestro en actividad, cada dos años por ejemplo; pero mientras eso llega, a la Inspección cumple realizar el trabajo de orientación e inspiración en la escuela primaria. Labor delicada que precisa, entre otras muchas cosas, buena voluntad y comprensión. Labor difícil por la cantidad y calidad de obstáculos que tendrá que vencer. Afortunadamente para la causa, ha desaparecido el inspector de tipo antiguo, estirado, lleno de prejuicios y convencionalismos, divorciado espiritualmente del maestro, siempre en vena de sorprender deficiencias y de disimular aciertos.

La Inspección puede y debe hoy ofrecer orientación y guía al maestro, sintiendo muy hondo el problema escolar, la realidad de la escuela española, y mediante nexos de cordialidad y comprensión, la escuela quedará renovada totalmente en breve tiempo por obra y gracia de esas exquisitas notas de capacidad, delicadeza, interés y desvelo que puso al servicio de su misión orientadora o alentadora, respectivamente, en aquellas escuelas con tendencia a ensayar sin tino o en aquellas otras donde encuentre un maestro que fosilizó su alma de educador al contacto de la abulia o de los desengaños sufridos por ensayos sin fruto''.

(De "Avante", Barcelona)

Sobre educación moral

"Para la educación moral como para la educación intelectual, hay instantes privilegiados en los que el niño, más receptivo y más sensible, experimenta profundamente las influencias que se quiere ejercer en él; y por otra parte, pasa también por momentos que a este respecto son de fría indiferencia. Limitada e intermitente, la acción del maestro será eficaz si es oportuna. Las intervenciones inhábiles o indiscretas, los juicios precipitados, las interpretaciones falsas de sus intenciones, ofenden al niño y lo disponen a esa tristeza rencorosa que acompaña a las educaciones fracasadas. Las cualidades del corazón más estimables y la mejor voluntad permanecen sin acción si el maestro no posee tacto, forma exquisita e inteligente de la bondad. Acertar con el

instante en que es preciso provocar la manifestación de una emoción, una palabra o un gesto, saber elegir los términos que persuaden y que convencen, supone un conocimiento del alma infantil profundo e impregnado de ternura. La conciencia de cada niño tiene su desarrollo particular y sus reacciones personales. Por eso, más que cualquier otra, la educación moral debe ser una "educación a medida".

Basta con decir que es preciso renunciar casi completamente a los medios educativos desprovistos de flexibilidad, con los cuales las individualidades se reducen a unidades intercambiables... A la indiferencia de la naturaleza es legítimo y deseable sustituir la comprensión humana, la indulgencia y la verdadera justicia del educador. Este no llena su misión ni merece su nombre sino cuando emplea con circunspección y oportunidad métodos de autoridad de carácter impersonal que disciplinan la conducta sin actuar sobre los caracteres.Los reglamentos minuciosos, las prohibiciones imperativas y multiplicadas, las escalas de recompensas y castigos que sancionan el bien y el mal con una precisión matemática y una fatalidad inmutable, conceden al automatismo un lugar demasiado preponderante para que no resulte disminuída la acción flexible y humana del educador.

Intervenir en la vida del niño y respetar, sin embargo, su personalidad naciente, mantener la medida equilibrada entre la autoridad persuasiva y la imposición, conciliar en una palabra, la educación de la obediencia y la de la dignidad, es el delicado problema que se trata de resolver. Uno se aproxima a la solución apropiada cuando se persuade de que toda prohibición, toda orden que no puede ser justificada por razones morales o de orden general, deben ser consideradas como abusos de fuerza. Los actos de autoridad cesan de ser legítimos cuando reflejan nuestra nerviosidad, nuestros sentimientos de un instante, nuestros deseos caprichosos. Las órdenes arbitrarias forman niños hipócritas o desobedientes. Las órdenes inconsecuentes y contradictorias desorientan la voluntad y convierten a los niños en razonadores impertinentes.

Por lo común el niño obedece sin esfuerzo y con confianza a las órdenes que le son dadas con acento tranquilo y afectuoso, pero le irrita un tono seco, altanero y colérico. Las palabras que expresan el deber, "es preciso", "se debe" conservar ante él su prestigio sólo si se las emplea muy rara vez. Su firmeza le impresiona y llega a repetírselas y a emplearlas para ejercitar su propia voluntad".

(M. Picard, en "L'école et la vie").

SECCION OFICIAL

PAGO DE HABERES DE EMPLEADOS FALLECIDOS

Decreto del Poder Ejecutivo

Buenos Aires, febrero 7 de 1933

"Siendo necesario uniformar el procedimiento a seguir para el pago de ha-
"beres de empleados fallecidos, fijando las normas que han de regirlo a fin de
"evitar las dificultades que se crea a los derecho-habientes para su percepción,
"dado que en algunos casos se llega exigir la tramitación del juicio sucesorio para
"establecer su condición de legítimos herederos y considerando:

"Que diversas reparticiones abonan los sueldos del personal fallecido requi-
"riendo de los herederos la presentación de documentos que justifiquen el víncu-
"lo invocado, además de una fianza a satisfacción de la Repartición;

"Que este procedimiento debe considerarse como el más equitativo, dado que
"en la mayoría de los casos se trata de sumas reducidas, no siendo justo exigir
"que los herederos, por lo general carentes de otros recursos, afronten los gastos
"de un juicio sucesorio que probablemente superaría el monto del haber recla-
"mado:

"Por las consideraciones expuestas y atento a que el procedimiento concre-
"tado anteriormente ha merecido el informe favorable de la Contaduría General
"de la Nación, el Presidente de la Nación Argentina, en acuerdo general de mi-
"nistros, decreta:

"Artículo 1. — Las reparticiones y dependencias de la Administración Na-
"cional procederán al pago de los haberes que legítimamente correspondan a los
"derecho-habientes de los empleados fallecidos, previa presentación de los si-
"guientes documentos:

a) Cédula de identidad o libreta de enrolamiento;
b) Partida de defunción, de matrimonio y de nacimiento;
c) Fianza a satisfacción de la repartición, o dependencia, por un monto equivalente al importe del haber a pagarse, al solo efecto de constituir garantía para el caso que se presenten terceros alegando derechos sobre los haberes del empleado fallecido.

Art. 2º — Comprobado el carácter de derecho-habientes de los pretendientes mediante la documentación determinada en el artículo anterior, que será aprobada en cada caso por el jefe de la Repartición o dependencia, se procederá al abono de los haberes adeudados, dejándose constancia en el recibo correspondiente del cumplimiento del presente Acuerdo General de Ministros.

Art. 3º — En los casos en que no surja de la documentación presentada la evidencia plena del carácter de legítimos herederos de los interesados, se exigirá la tramitación del juicio sucesorio.

Art. 4° — Comuníquese, publíquese, dése al Registro Nacional, tómese razon y archívese.

Decreto Nº 16800.

JUSTO
Leopoldo Melo. — Carlos Saavedra Lamas. — Alberto Hueyo. — Manuel de Iriondo. — Manuel A. Rodríguez. — Pedro S. Casal. — Antonio de Tomaso. — Manuel R. Alvarado''.

SUELDOS DE MAESTROS SUPLENTES

Exp. 3231-P-933.
Circular Nº 21

Buenos Aires, marzo 4 de 1933.

Tengo el agrado de dirigirme a Vd., comunicándole para su conocimiento y efectos, la resolución adoptada en la fecha, que dice: ''1º Establecer que los suplentes que se nombren para reemplazar a los titulares en uso de licencia por más de 8 días, o cargos vacantes en escuelas de la Capital, unos y otros devengarán la siguiente asignación mensual:

Maestros de grado, escuelas diurnas, $ 210.00 m|n.
Maestros de grado, escuelas de adultos, $ 180.00 m|n.
Profesores especiales, escuelas diurnas, $ 4.00 m|n. por hora.
Profesores especiales, escuelas de adultos, $ 7.00 m|n. por hora.

2º Establecer igualmente que para designar suplentes en grados nuevos o cargos vacantes, deberá requerirse previamente informe de la Dirección Administrativa sobre la posibilidad de imputar los sueldos respectivos.

PICO. — José A. Quirno Costa

PERSONAL DE ESCUELAS EN REPARACIONES

Exp. 3315-I-933.

Buenos Aires, 6 de marzo de 1933.

El Presidente del Consejo Nacional de Educación, en la fecha, resuelve:

1º Cuando el edificio de una escuela donde funcione escuela para adultos, se hallara en reparaciones, la Inspección General respectiva procederá a ubicar ese personal, en otras escuelas donde sean necesarios sus servicios.

2º La dirección de la escuela donde hubiere sido ubicado dicho personal, procedrá a formular concepto del mismo, y remitir las fojas a la Inspección General respectiva.

PICO. — José A. Quirno Costa.

DISTRIBUCION DE SERVICIOS MEDICOS

Circular Nº 23
Exp. 3160-I-933.

Buenos Aires, marzo 6 de 1933.

"Aprobar la distribución de servicios médicos propuestos por la Inspección Médica Escolar, durante el curso escolar de 1933, a fs. 1, 2 y 3 del expediente— PICO. — Quirno Costa".

La distribución de servicios que se indican, es la que se transcribe a continuación:

CONSULTORIOS MEDICOS EN LA CASA CENTRAL

Consultorio Oftalmológico: (Dr. Justo Lijo Pavia en uso de licencia) será atendido provisoriamente por el Dr. Baudilio Courtis, todos los días hábiles de 13 a 15 horas, excepto sábados de 10 a 12 horas.

Consultorio Otorinolaringológico: Dr. Eduardo Casterán. Todos los días hábiles de 13 a 15 horas. Sábados de 10.30 a 12.30 horas.

Consultorio de enfermedades pulmonares: Dr. Julio C. Arata. Lunes, miércoles y viernes de 15 a 18 horas. Expedirá igualmente certificados de buena salud al personal que ingresa al Magisterio y examinará a los maestros auxiliares con los Dres. Octavio M. Pico Estrada y Eduardo Casterán.

Consultorio clínica médica y rayos X para empleados administrativos y maestros de territorios y provincias: Dr. Octavio M. Pico: Martes, jueves y sábados de 9 a 11 horas. Igualmente atenderá a las maestras auxiliares con los Drs. Julio César Arata y Eduardo Casterán.

Consultorio enfermedades de la piel: Dr. Julio V. Uriburu: miércoles de 15 a 17 horas. Además atiende el Distrito Escolar 5º.

Consultorio de enfermedades nerviosas: Dr. Emilio F. Bondenari. Lunes de 14 a 16 horas. Además atiende el Distrito Escolar 6º.

Sección profilaxis específica para enfermedades infecto contagiosas: (Dr. Teodoro Tonina en uso de licencia) será atendido provisoriamente por el Dr. Julio Hansen, todos los días hábiles de 16 a 18 horas. Sábados de 10 a 12 horas.

Laboratorio químico: Dr. Ciro T. Rietti. Todos los días hábiles de 9 a 11 horas, martes y jueves de 14 a 16 horas.

Guardias en los Consejos Escolares

C. Escolar 1º — Calle Bolívar 346, Dr. Rivero: Martes, de 16 a 18 horas; Jueves, de 16 a 18 horas y Miércoles de 8 a 10 horas.

C. Escolar 2º — Calle Pueyrredón 630, Dr. Mollard: Miércoles de 8 a 10 horas; Lunes de 8 a 10 horas y Viernes de 13 a 15 horas.

C. Escolar 3º — Calle Tacuarí 563, Dr. Brachetto: Lunes de 11 a 13 horas; Miércoles de 15 a 17 horas. Dr. Brian, Viernes de 11 a 13 horas.

C. Escolar 4º — Calle La Madrid 499, Dr. Rey, Jueves de 16 a 18 horas; Martes de 7.30 a 9.30 horas; Sábados de 13 a 15 horas.

C. Escolar 5º — Calle Montes de Oca 455, Dr. Uriburu, Martes de 12 a 14 horas;

Jueves de 12 a 14 horas. (Como especialista de la piel, atiende en el Cuerpo Médico Escolar los miércoles de 15 a 17 horas).

C. Escolar 6º — Calle Humberto 1º 3171, Dr. Bondenari, Sábado de 10 a 12 horas; Lunes de 10 a 12 horas y Miércoles de 12.30 a 14.30 horas. (Como especialista de Enfermedades Nerviosas, atiende en el Cuerpo Médico Escolar, los lunes de 14 a 16 horas).

C. Escolar 7º — Calle Pringles 263, Dr. Beretervide, Martes de 10 a 12 horas. Jueves de 16 a 17 horas y Sábado de 10 a 12 horas.

C. Escolar 8º — Calle Treinta y Tres 74, Dra. Freuler, Martes de 15 a 17 horas; Jueves de 8 a 10 horas y Viernes de 16 a 18 horas.

C. Escolar 9º — Calle Santa Fe 2227, Dr. Lancellotti, Martes de 16 a 18 horas; Jueves de 10 a 12 horas y Viernes de 10 a 12 horas.

C. Escolar 10º — Calle Alvarez 2849, Dr. Torres, Lunes de 10 a 12 horas; Jueves de 15.30 a 17.30 horas y Sábado de 11 a 13 horas.

C. Escolar 11º — Calle Rivadavia 5223, Dr. Macera, Miércoles de 16 a 18 horas; Lunes de 16 a 18 horas y Viernes de 16 a 18 horas.

C. Escolar 12º — Calle Rivadavia 7281, Dra. Winocour, Martes de 13 a 15 horas; Jueves de 13 a 15 horas y Sábado de 10 a 12 horas.

C. Escolar 13º — Calle Figueroa 661, Dr. Isaurralde, Martes de 7 a 9 horas; Jueves de 16 a 18 horas y Jueves de 7 a 9 horas.

Esc. 1, 2, 5, 6, 7, 8, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 22, 25, 26, 28, 30 y 31.

C. Escolar 13º — Calle Figueroa 661 Dr. Sangiovanni, Martes de 15 a 17 horas; Jueves de 10 a 12 horas y Sábado de 10 a 12 horas.

Esc. 3, 4, 9, 10, 11, 12, 19, 20, 21, 23, 24, 29, 32, 33, 34 y 35.

C. Escolar 14º — Calle Santa Fe 5039, Dr. Lorenzo, Lunes de 8 a 10 horas; Miércoles de 18.30 a 20 y Viernes de 8 a 10 horas.

C. Escolar 15º — Calle Moldes 1854, Dr. Cibils, Lunes de 14 a 16 horas, Viernes de 14 a 16 horas. Dr. Aguirre, Miércoles de 9 a 11 horas.

C. Escolar 16º — Calle Guanacache 4965, Dr. Lucena, Martes de 16 a 18 horas. Jueves de 16 a 18 horas Sábado de 10 a 12 horas.

C. Escolar 17º — Avenida Nacional 3659, Dr. Zwanck, Lunes de 14 a 16 horas, Miércoles de 10 a 12 horas y Viernes de 14 a 16 horas.

C. Escolar 18º — Calle Rivadavia 8510, Dr. Rojas, Lunes de 16.30 a 18.30 horas, Jueves de 16.30 a 18.30 horas y Viernes de 16.30 a 18.30 horas.

C. Escolar 19º — Calles Pagola y Aragón, Dr. Martín, Lunes de 13 a 15 horas, Miércoles de 10 a 12 horas y Jueves de 10 a 12 horas.

C. Escolar 20º — Calle Fonrouge 370, Dr. Allende, Martes, Jueves y Viernes de 12.30 a 14.30 horas.

HORARIO DE LOS MEDICOS DE ESCUELAS AL AIRE LIBRE

Dr. F. Bustos: Esc. Nº 1 — Defensa 1770, Lunes y Miércoles de 13 a 15 horas. Viernes de 10 a 12 horas. Esc. Nº 4 — Loyola 1500, Martes, Jueves y Sábado de 10 a 12 horas.

Dr. C. A. Masson: Esc. Nº 2 — Larrazábal 2873, Lunes y Jueves de 14 a 16 horas; Sábado de 10 a 12 horas. Esc. Nº 3 — Emilio Mitre 1087, Martes y Jueves de 10 a 12 horas; Sábado de 8 a 10 horas.

Dr. N. C. Ortiz: Esc. Nº 5 — San Alberto 2374, Lunes de 14 a 16 horas; Jueves y Sábado de 10 a 12 horas. Esc. Nº 6 — Navarro 4250, Martes de 10 a 12 horas; Miércoles y Viernes de 14 a 16 horas.

NUMERACION DE LAS ESCUELAS DE LA CAPITAL

Exp. 11154-P-932.
Circular Nº 29

Buenos Aires, marzo 10 de 1933.

En uso de la facultad conferida por el Art. 65º de la Ley 1420, el Presidente del Consejo Nacional de Educación, en la fecha, resuelve:

Dejar sin efecto la resolución de 20 de junio de 1932 que implanta un nuevo sistema de numeración de las escuelas de la Capital Federal considerando inconveniente su aplicación por los gastos que irrogaría sin mayores beneficios y los trastornos que ocasionaría en la actual organización escolar.

PICO. — José A. Quirno Costa.

CIERRE DEL EJERCICIO FINANCIERO DE LA REPARTICION

Circular Nº 30.

Buenos Aires, marzo 13 de 1933

El Presidente del Consejo Nacional de Educación, en la fecha, resuelve:

Requerir por circular a las distintas dependencias de la repartición, el urgente despacho de todos los asuntos que se refieran a sueldos o gastos que deban imputarse al presupuesto del año 1932 a fin de evitar su pase a ejercicio vencido en virtud de cerrarse el 31 del actual el correspondiente al año ppdo., de acuerdo a lo que establece el artículo 43 de la Ley Nº 428 de Contabilidad.

PICO. — José A. Quirno Costa.

POSESION DE PUESTO DE MAESTROS SUPLENTES

Circular Nº 31.

Buenos Aires, marzo 15 de 1933.

El Presidente del Consejo Nacional de Educación, en la fecha, resuelve:

Hacer saber a los señores directores que deben poner en posesión inmediata del puesto a los maestros suplentes que les presenten el nombramiento firmado por el señor Secretario General de la repartición.

PICO. — José A. Quirno Costa.

CONCURSO DE MEDICOS ESCOLARES

I

Buenos Aires, marzo 15 de 1933.

El Presidente del Consejo Nacional de Educación, ha adoptado la siguiente resolución:

"Llamar a concurso por el término de treinta días, a contar del 20 del corriente, a los médicos de nacionalidad argentina, egresados de las Universidades de la República que tengan un mínimum de tres años cumplidos en el ejercicio profesional, que deseen optar a los puestos de Médicos de Escuelas al Aire Libre, de acuerdo al reglamento respectivo, que pueden consultar los interesados en el local del Cuerpo Médico Escolar, calle Callao Nº 19.

Reglamento para concurso de médicos inspectores, de médicos de escuelas al Aire Libre y médico secretario

1° Bajo la Presidencia de un Vocal del H. Consejo, se constituirá el Tribunal de dos profesores de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad de Buenos Aires, designados por el Decano de la Facultad, por el médico inspector general del Cuerpo Médico Escolar y de un profesor de la misma Facultad, designado por el H. Consejo.

2º El examen correspondiente consistirá en dos pruebas: una escrita y otra oral.

3º La primera versará sobre un tema de Higiene Escolar General sorteado del programa confeccionado al efecto y tendrá uno duración máxima de una hora y media, pudiendo disponer los candidatos de 15 minutos para ordenar su trabajo. La prueba en esta forma será común a todos los postulantes.

4º Los concurrentes leerán por orden de sorteo, en sesión pública ante el Tribunal, sus trabajos escritos. Esta prueba será de admisibilidad, requiriéndose una clasificación de siete puntos como mínimum para rendir la prueba oral.

5º Consistirá la segunda en una exposición oral sobre un tema del mismo programa, sacado a la suerte, de cuarenta y cinco minutos de tiempo como duración máxima.

En caso de exceder el número de candidatos al que fuera posible examinar en la misma sesión del día, el Tribunal aplazará para una sesión próxima la prueba de los restantes, debiendo designarse un nuevo tema.

6° La clasificación de los examinados será de uno a diez y se hará por votación nominal, debiéndose consignar en el acta respectiva el voto de cada miembro del Jurado.

Obtenidas las clasificaciones de ambos exámenes el Tribunal hará el promedio correspondiente a cada examinado y computará a favor de éste toda fracción numérica a un medio, debiendo igualmente clasificar con medio punto por año a aquel candidato que en calidad de suplente, ayudante o adscripto haya prestado servicios en el Cuerpo Médico Escolar y que hubiere tenido muy buen concepto. Si el resultado de las pruebas adjudicase la clasificación más alta a un número de examinados superior al de vacantes a proveer, el Jurado procederá a practicar una calificación complementaria, teniendo en cuenta los títulos, trabajo y demás antecedentes relacionados con la materia sobre la cual versará el examen.

7º Terminado el concurso, el Tribunal labrará un acta que elevará al Consejo Nacional de Educación en la cual se establecerá el nombre del candidato que en definitiva hubiera obtenido la más alta calificación.

8º Las resoluciones del Tribunal serán tomadas por mayoría de votos de la mitad más uno de sus miembros y serán inapelables. Toda dificultad imprevista que surgiera en la aplicación de este reglamento, se zanjará de acuerdo con el Reglamento de Exámenes vigentes en la Facultad de Ciencias Médicas.

9º Producidas vacantes de médicos de la Repartición, se llamará a concurso

por el término de treinta días a contar de la fecha en que el H. Consejo resuelva proveer los cargos de médicos inspectores, médicos de escuelas al Aire Libre y de secretario médico de la Inspección Médica Escolar.

10º Podrán inscribirse en el concurso los médicos de nacionalidad argentina egresados de las Universidades de la República que tengan tres años cumplidos en el ejercicio de la profesión.

11º Los postulantes deberán presentar sus solicitudes en papel sellado de dos pesos moneda nacional, en la Mesa de Entradas Cuerpo Médico Escolar (Callao 19) adjuntando a las mismas cuantos títulos, documentos, trabajos o antecedentes profesionales que juzgue conveniente elevar para acreditar su competencia, donde tendrá a su disposición todos los informes que crea necesario y los programas de concurso respectivos que la Inspección Médica Escolar confeccionará al efecto.

AUXILIARES DE DIRECCION

Exp. 26802-A-932.
Circular Nº 32.

Buenos Aires, marzo 18 de 1933.

De acuerdo con lo propuesto por la Comisión designada al efecto con fecha 16 de febrero último, en uso de la facultad conferida por el Art. 65º de la Ley 1420, el Presidente del Consejo Nacional de Educación, en la fecha, resuelve:

1º En lo sucesivo los actuales Maestros Auxiliares —Volante 31— se denominarán auxiliares de dirección.

2º Podrán contar con un auxiliar de dirección las escuelas que funcionen con 8 a 11 secciones de grado por turno y con dos las que lo hagan con mayor número de grado.

3º Los cargos de auxiliares de dirección serán provistos por el Consejo directamente con maestros de grado de las escuelas que cuenten como mínimo 10 años continuados de servicios y se encuentren temporal o definitivamente en estado de incapacidad física para la docencia activa, pero que conserven sus aptitudes morales e intelectuales.

4º Se considerará causa de incapacidad física para desempeñar tareas docentes, toda enfermedad que sea peligrosa para la salud de los niños, o inhabilite al maestro para desempeñar con eficacia y dedicación notoria sus funciones, o sea declarada incurable, o profesional, o que por el hecho de sus funciones sufra inconvenientes serios para su mejor tratamiento, o hayan producido deformidad.

5º Los auxiliares de dirección permanecerán en el cargo mientras su incapacidad los inhabilite para reintegrarse a sus funciones docentes o no llegue a imposibilitarlos definitivamente.

6º Los maestros que se consideren en condiciones de gozar del beneficio circunstancial de ser designados auxiliares de dirección, deberán así solicitarlo por escrito al Director de la escuela, el que por intermedio del C. E. respectivo lo elevará al Cuerpo Médico para el examen correspondiente del interesado. Si el estado de salud no les permitiere la continuación de sus servicios al frente del grado, gozarán de la licencia que les corresponda por reglamento, terminada la cual quedarán en disponibilidad, sin goce de sueldo, hasta tanto sean ubicados como auxiliares de dirección.

7º El Cuerpo Médico abrirá un registro donde consignará por orden de presentación los datos personales y el estado de salud de los solicitantes comunicando en cada caso, a la Inspección Técnica, los que resulten en condiciones de ser designados auxiliares de Dirección. De estos últimos, llevará asimismo una ficha individual donde se anotarán los antecedentes y datos clínicos, exámenes especiales, etc., con su diagnóstico correspondiente y la constancia de los exámenes anuales a que hayan sido sometidos.

8º Al finalizar el curso escolar de cada año, los directores de las escuelas informarán al Cuerpo Médico Escolar sobre la labor y forma en que se ha desempeñado el auxiliar de dirección.

9º En la 2ª Quincena del mes de febrero de cada año, la Inspección Médica someterá a examen a todos los maestros que hayan sido comprendidos en la presente reglamentación, para comprobar cuales han recuperado sus aptitudes físicas para la docencia, cuales continúan en las mismas condiciones y quienes han perdido en absoluto su capacidad, de lo que dará cuenta de inmediato al H. Consejo, a los efectos de que pueda adoptarse las medidas que correspondan, ya sea disponiendo el reintegro a las funciones docentes, la continuación en el cargo de auxiliar, o la separación absoluta.

10º Cuando fuere necesario la designación de un auxiliar de dirección, el director de la escuela la solicitará a la Inspección Técnica General la que propondrá el candidato, tomándolo del Registro que al efecto llevará de las comunicaciones efectuadas por el Cuerpo Médico Escolar a que se refiere el Art. 7º.

PICO. — José A. Quirno Costa.

INSTITUCIONES CULTURALES ESTABLECIDAS EN LOCALES ESCOLARES

Exp. 27036-P-932.
Circular Nº 34.

Buenos Aires, marzo 21 de 1933

Señor Presidente del Consejo Escolar.

Tengo el agrado de dirigirme al señor Presidente, transcribiéndole, para su conocimiento y efectos, la resolución adoptada en la fecha, que dice así:

"1º Disponer para lo sucesivo, que todas las instituciones culturales que funcionan en locales escolares cedidos por el Consejo, estén bajo la inspección y vigilancia de la Inspección General de escuelas para adultos.

2º La Inspección General de escuelas para adultos, deberá verificar si se realizado en ellas, los propósitos que se tuvieron en cuenta al autorizar su funcionamiento, con arreglo a lo establecido en la resolución de 28 de enero de 1931, y muy especialmente en lo referente a la parte financiera de las mismas.

3º La Inspección General de escuelas para adultos, debe proceder de inmediato a elevar a la superioridad, por separado, un informe detallado de cada una de las instituciones que menciona la oficina de Estadística en las actuaciones, aconsejando en forma precisa la resolución que corresponda adoptar".

PICO. — José A. Quirno Costa.

NUEVAS SECCIONES DE GRADO

Circular N° 33.

Buenos Aires, marzo 22 de 1933

En uso de la facultad conferida por el art. 65° de la Ley 1420, el Presidente del Consejo Nacional de Educación en la fecha, resuelve:

Autorizar el funcionamiento de nuevas secciones de grado en las siguientes escuelas de la Capital:

C. Escolar	Escuela	Sec. de grado a crearse	N° de inscriptos por grados
IX	5	5° grado	26
X	10	6° grado	20
XII	8	1° Superior. 3°, 1° Inf. y 4°.	35, 26, 33, 28
XII	14	1° Inf. y 3°.	36, 28
XIII	9	1° Inf. B., 1° Inf. C.	33, 33
XIV	19	6° grado	20
XIV	20	4° grado	20
XVI	15	6° grado	27
XIX	3	3° y 5° grado	30 y 25
XIX	16	3° B	25
XIX	20	1° Sup., 5°, 1° Inf., 4°	17, 31, 34, 27.
XX	5	5° y 6° grados	25, 25
XX	29	2° grado	36

PICO. — José A. Quirno Costa.

SOLICITUDES DE AUMENTO DE PERSONAL DE SERVICIO

Exp. 6808-18°-931.
Circular N° 36

Buenos Aires, Marzo 23 de 1933.

Señor Presidente del Consejo Escolar.

Tengo el agrado de dirigirme al señor Presidente, comunicándole para su conocimiento y efectos, la parte pertinente de la resolución adoptada en la fecha, que dice: "Dirigir circular a los Consejos Escolares de la Capital haciéndoles saber que en lo sucesivo no deberán dar trámite a los pedidos que formulen las direcciones de las escuelas de su jurisdicción sobre aumento de personal de servicio, en vista de que la situación financiera de la Repartición impone la mayor economía en todas las erogaciones.

PICO. — José A. Quirno Costa

TEXTOS DE IDIOMAS EXTRANJEROS PARA ESCUELAS DE ADULTOS

Circular Nº 38

Buenos Aires, marzo 28 de 1933

Atento lo informado por la Inspección General de Escuelas para Adultos, el Presidente del Consejo Nacional de Educación, en uso de la facultad conferida por el art. 65º, inciso 3º de la Ley 1420, en la fecha, resuelve:

1º Establecer que, en lo sucesivo, no se permitirá el uso en las escuelas para adultos de ningún texto para la enseñanza de inglés o francés que no haya sido aprobado por el Consejo Nacional de Educación.

2º Los textos mencionados en el artículo anterior, cuya aprobación se solicite, serán estudiados por una comisión especial de tres profesores de cada idioma pertenecientes a las escuelas de adultos y que posean títulos expedidos por la Escuela Normal de Lenguas Vivas o por el Instituto Nacional del Profesorado. Esta comisión será presidida por el Inspector Especial de Idiomas.

3º Las comisiones especiales tendrán en cuenta, al estudiar los textos de referencia, los siguientes puntos:

a) Método.
b) Contenido moral, nacionalista y de utilidad práctica de las lecturas o frases que sirvan para enseñar el idioma extranjero.
e) Impresión.
d) Papel.
e) Precio.

4º La Inspección General respectiva elevará con su informe los dictámenes de las comisiones.

PICO. — José A. Quirno Costa

PLAZO PARA PRESENTAR CARTA DE CIUDADANIA

Circular Nº 39.

Buenos Aires, marzo 29 de 1933

El Presidente del Consejo Nacional de Educación, en la fecha, resuelve:

Prorrogar hasta el 30 de septiembre próximo el plazo para que el personal extranjero dependiente del Consejo, obtenga su carta de ciudadanía.

PICO. — José A. Quirno Costa

FONDOS PARA LOS COMEDORES ESCOLARES

Los importes depositados por el Jockey Club en el Banco de la Nación Argentina, cuenta corriente, a la orden del H. Consejo en concepto de Ley Nº 11597,

para sostenimiento de los comedores escolares desde el 1º de enero de 1933 hasta la fecha, son los siguientes:

Suma anterior	$	106.286.96
Importe depositado el día 27 de marzo de 1933 correspondiente a la reunión de carreras efectuada el día 26 del mismo mes	„	6.244.80
TOTAL	$	112.531.76

Buenos Aires, marzo 31 de 1933

ALUMNOS INSCRIPTOS EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS DE LA CAPITAL HASTA EL DIA 11 DE MARZO DE 1933

C. ESCOLAR	VARONES	MUJERES	TOTAL
1º	5217	4472	9689
2º	4851	4470	9297
3º	5371	5418	10789
4º	4511	4093	8604
5º	3753	3553	7306
6º	4550	3741	8291
7º	5794	5690	11484
8º	5879	4613	10492
9º	3974	3639	7613
10º	4454	4207	8661
11º	6117	5774	11891
12º	6347	6557	12904
13º	10498	9350	19848
14º	4554	5000	9554
15º	7518	5862	13380
16º	7820	7667	15487
17º	9734	9599	19333
18º	9181	9531	18712
19º	5152	5742	10894
20º	9575	8929	18504
Instit. Bernasc.	1163	1044	2207
TOTAL GENERAL:	126.019	118.921	244.940

INSTRUCCIONES DE LA INSPECCION TECNICA GENERAL

I

La Inspección Técnica General, en la iniciación de las tareas escolares del nuevo curso, cumple el deber de dirigirse al personal directivo y docente de las escuelas de la Capital, ratificando su confianza en la eficacia de su labor inspirada en los más altos y patrióticos propósitos de bien público.

En tal sentido, la organización lógica del trabajo escolar, al distribuir las funciones y las responsabilidades en todas las jerarquías, exige el ascendiente de la justicia y del trabajo, de la honorabilidad y de la preparación, de la cultura y del patriotismo en el fiel cumplimiento del deber.

A todo ello, y fundamentalmente ha de ir encaminada la observación y el estudio del niño, en la múltiple expresión de su naturaleza, a fin de llegar al conocimiento profundo del valor funcional de la infancia.

El educador consciente de su misión trascendental, ha de proponerse con el mayor empeño, afianzar en el niño, hoy más que nunca, el noble sentimiento de la patria, por la dignidad y el trabajo, la verdad y el civismo. Ha de grabar en su conciencia la íntima noción del deber, el sentido de la responsabilidad y el concepto de la libertad limitada por la libertad del prójimo, arraigando en su conducta hábitos permanentes de honradez, de labor y de disciplina.

Para llegar a tan alto objetivo es indispensable que el educador moderno quiebre el falso concepto de la ''unidad auditorio'', para consagrarse al análisis particular de la ''unidad niño'' dentro del conglomerado social de la clase.

Escrute, pues, el maestro, la naturaleza infantil en la labor diaria del aula donde se estudia en vivo su triple valor estructural, física, intelectual y moralmente investigado; interprete sus modalidades y comprenda el maravilloso madurar de su evolución orgánica y de sus potencias espirituales, aceptando por imposición biológica de dentro afuera , las normas dictadas espontáneamente por el propio niño, en su transparente eclosión de sentimientos, ideaciones y motricidades.

La escuela primaria ha de orientar su enseñanza hacia lo que constituye el *eje cardinal* de la función docente y que entraña, en la hora extraordinaria porque atraviesa el mundo en la actualidad, la más profunda aspiración humana y que podría concretarse así: la escuela primaria ha de consagrarse a entregar a la sociedad la mayor cantidad de *niños buenos;* es decir ha de educar más que instruir; formar hábitos, más que informar inteligencias.

A tales fines, programas, horarios, reglamentos, métodos, sistemas y procedimientos deberán convergir en sus propósitos directivos hacia la necesidad de preparar al niño para una vida orientada en la grandeza nacional por el triunfo del trabajo, de la sobriedad y de la concordia.

Poner la instrucción al servicio de la educación es llegar a la *forma por el pleno dominio del fondo.*

a) *ORGANIZACION ESCOLAR:*

Al establecer las bases de la organización del aula, que ha de ser un *taller de trabajo amable,* debe destacarse, ante todo, la importancia previa de la nivelación de valores.

Es, pues, indispensable el estudio de las calidades personales de cada niño en su unidad funcional, acuidad sensorial, agudeza mental, potencia motriz, y dentro de estos aspectos básicos *los niños menos aptos o menos precoces se ubicarán más cerca del maestro.*

El maestro que observa y considera el estado general del niño dentro de estos preceptos, procederá con un criterio razonable y justo.

Habrán de tenerse muy en cuenta en la organización del aula los fundamentos de la orientación moderna de la educación, estableciéndose un criterio humano que ha de regir todos los aspectos del trabajo escolar.

De esta nueva forma de organización del trabajo educativo, ha de surgir la evolución lenta y progresiva de la escuela, en el sentido de que pueda responder a las exigencias actuales de la sociedad, a fin de que —como lo ha sostenido esta Inspección General en diversas oportunidades— más que centro académico de cultura enciclopédica, sea la escuela un verdadero taller de trabajo intelectual y manual, de ambiente amable, con amplia tendencia a la *industrialización educativa* de todas las actividades del niño y de franca orientación a las exigencias sociales de una vida sencilla de honradez y de provecho.

El factor personal *''alumno''* ha de ser inteligentemente utilizado en toda su productividad escolar, para su auto-educación, es decir, que el niño ha de ser *dirigido* y no *substituído* por su maestro, para lo cual ha de darse a aquél el *máximum de participación activa* en el proceso integral de su propia capacidad ejecutiva, despertando el *sentido de la responsabilidad en el dominio de su formación actual.*

b) *PROGRAMAS:*

Se recomienda especialmente a los señores directores, la revisión prolija de los programas analíticos y series graduadas de ejercitaciones a objeto de que guarden la debida correspondencia con la orientación actual de la enseñanza, en el sentido de su aplicabilidad en la vida ordinaria, preparando al niño para afrontar las dificultades inherentes a la resolución comprensiva y práctica de problemas y cuestiones frecuentes en la lucha por la existencia. Esta renovación de los programas analíticos y ejercitaciones, que se harán progresivamente deberá subordinarse al actual plan de estudios y programa oficial vigente, podándose toda frondosidad excesiva, coordinando los asuntos por afinidad de materias y graduando la *intensidad* de los puntos básicos con preferencia a la extensión.

c) *HORARIOS:*

De tipo funcional preparados con criterio científico, los horarios, de exigencia elástica, deben adaptarse a las leyes psico-fisiológicas que rigen el trabajo intelectual, procurando la proscripción de toda posibilidad de fatiga mental. Serán de estructura movible, según las circunstancias, los momentos y el ritmo de la enseñanza.

Los horarios de clases podrán modificarse o alterarse eventualmente, ajustándose a las necesidades de cada día, teniéndose en cuenta los antecedentes, la actualidad y la proyección ulterior en el mejor aprovechamiento y en la inteligente coordinación de los asuntos, en el orden correlativo de sus dificultades, de los recursos técnicos, del material ilustrativo y de los temas o comentarios ocasionales, así como también en el recíproco descanso que implica el alternar las labores esencialmente intelectuales con las manualidades y las materias especiales.

Se recuerda que los malos horarios, así como los malos métodos, son de consecuencias a veces desastrosas en el estado mental de los alumnos, llegando a provocar hasta anomalías conocidas con el nombre de ''psicopatías escolares'' incubadas al influjo del desacierto pedagógico.

Se aconseja vincular las materias afines de cada día y concentrar los distintos aspectos de un asunto por el múltiple interés que suscite su conocimiento y provecho en la observación, la interpretación, la asociación, la aplicación y la construcción, desde los puntos de vista histórico, geográfico, científico y econó-

mico y vinculados en lo posible a la producción, a la industria, al comercio y al transporte.

Con respecto a la adopción y aplicación de nuevos sistemas educacionales, los maestros interesados deberán requerir el consentimiento de la Superioridad, previa presentación del plan detallado de trabajos que explique y justifique las ventajas de la iniciativa y los recursos técnicos para su provecho efectivo.

Con la aplicación estricta de la ley de educación, débese procurar la uniformidad de criterio y la consolidación de un régimen escolar eminentemente argentino, que consulte y satisfaga las exigencias de la vida nacional.

Para la interpretación y alcance de estas sucintas instrucciones sobre organización escolar, programas y horarios, los señores directores y maestros dispondrán en todo momento de la colaboración oportuna y eficaz de los señores Inspectores Técnicos.

La Inspección General confía en el patriotismo, en la inteligencia y en la consagración de los maestros argentinos cuyas iniciativas orientadas en el perfeccionamiento y progreso de la técnica educacional sabrá recibir y apreciar debidamente en bien de la escuela pública.

II

d) *CUADERNO DE ASUNTOS, DEL MAESTRO*:

Traduce los propósitos del educador en el máximo de probabilidad a cumplirse en el desarrollo dirigido y mesurado del asunto. En su forma sintética, es plan que guía y organiza la presentación sistematizada de los conocimientos graduados en el orden lógico de subordinación, en sus relaciones de antecedentes, calidad, cantidad y aplicación. Calcula y prevé el orden progresivo de las dificultades y coordina las vías psíquicas de la adquisición, en la madurez de las impresiones, calibrando la intensidad de los puntos básicos según la capacidad del educando y concentrando por afinidad de motivos, la visión conjunta de la extensión en razón del tiempo disponible.

Ha de consignar: Asunto, propósitos, ilustraciones, trabajos, resultados.

Su preparación debe reflejar la acción dinámica del maestro en la comprensión pedagógica de las cuestiones o problemas y en la preocupación constante de hacer trabajar a sus alumnos movidos por el interés que suscita el esfuerzo propio, cultivando el hábito de investigar, ante el aspecto nuevo, agradable y útil de la educación que armoniza el equilibrio físico, intelectual y moral, en la exaltación de los nobles sentimientos, en la ejercitación gradual y razonada de la inteligencia, y en la aplicación constructiva de los recursos prácticos.

e) *CUADERNO DE TRABAJOS, DEL ALUMNO*:

Todo el proceso de la educación del niño, en la brotación espontánea de sus potencias espirituales que afianza progresivamente el dominio de sí mismo, por el auto contralor de la conciencia en su recto despertar, influenciado por el ejemplo del maestro, por el ambiente del aula, del hogar y de la vida de la cual la escuela ha de ser intérprete; todo el sentir, el pensar y el obrar del niño en sus preocupaciones distintas, debe reflejarse en el "cuaderno único" que será la semblanza

intelectual y moral del educando, el diario expresivo de su vida, el vademecum, índice y clasificador, que como serie de placas radiográficas, revele lo más fielmente posible la ecuación íntima y personal del sujeto por excelencia: el niño, en su encumbramiento espiritual por la práctica consciente del trabajo y del bien.

Mal llamado "de deberes", será el *único* "Cuaderno de trabajos" diarios del alumno; podrá utilizarse en la escuela o en el hogar, allí donde el niño sienta la necesidad de traducir un pensamiento, resolver una operación, grabar una impresión personal y realizar un trabajo con lápiz negro, de color o con tinta.

Contendrá según la capacidad mental del escolar y la graduación de sus estudios, ejercitaciones breves de lenguaje, de matemáticas, de ciencias físico naturales; de autocorrección; individuales o de conjunto; denunciando hábitos de orden de prolijidad y de cultura estética en la caligrafía permanente, en el dibujo interpretativo, cartografías históricas y geografías, sinopsis, esquemas, diagramas, gráficas comparativas, construcciones geométricas o de cosas útiles, que formen la personalidad en las disciplinas del trabajo, en la autocalificación y en la responsabilidad.

Las constancias gráficas, con relación al asunto, podrán ser previas, simultáneas o posteriores.

La fiscalización del maestro más que en la rectificación del error en el cuaderno hecho en la frialdad mecánica de la ausencia, debe concentrarse en la enmienda del propio niño, en el momento mismo, en vivo, reemplazando el error por la verdad. Jamás se usará el equívoco, como medio de seguridad en el arraigo del conocimiento. La honradez, la franqueza, la dignidad, constituirán la consigna. El camino recto, como más breve y mejor, marcará la línea de conducta. El "Cuaderno de trabajos" del niño, "único" por su contenido y no por el número y formato, será el instrumento activo de mayor importancia con que contará el educador, el alumno, la familia y la inspección técnica, para apreciar el rendimiento escolar en razón de las exigencias del programa oficial, las constancias del "Cuaderno de asuntos" del maestro, la técnica de la enseñanza y el aprovechamiento efectivo del alumno.

III

CUADERNO DE ASUNTOS DEL MAESTRO

Preparación:

a) *Asunto*: (Enunciado global). — El asunto será el motivo central o aspecto dominante de la clase, de acuerdo con la materia del horario y el contenido de los programas.

b) *Propósitos*: Se concretará: *qué* se propone el maestro; *cuáles* aspectos prevén por asociación de ideas en materias afines; *cuánto* abarcará en razón del grado, tiempo, intensidad y extensión; *cómo* procederá (recursos técnicos), y *para qué* (finalidad práctica).

c) *Ilustraciones*: Se indicará el material sencillo y de fácil aporte del alumno para sus colecciones individuales y los objetos o gráficos que habrá preparado el maestro, procurándose lo natural y real con preferencia a lo artificial.

d) *Trabajos*: Se consignarán los que hará el alumno en su único "Cuaderno de trabajos", como expresión concreta de la observación, interpretación, asociación, aplicación y construcción. Hechos de propia mano del alumno y en total comprensión de sus detalles, constituirán elementos de juicio en la determinación

probable de aptitudes que deberán fomentarse si tienden al perfeccionamiento humano o combatirse si denuncian fallas que la educación puede y debe corregir.

e) *Resultados*: Al preparar el cuaderno para un día deberá el maestro expresar el aprovechamiento de las clases anteriores en relación a los propósitos, a los recursos técnicos de que dispuso y al giro natural que hubiera encauzado la consideración del asunto en su aspecto fundamental y en sus relaciones de afinidad con materias correlativas, explicando la razón de ser de clases de repetición, complementarias o de asuntos nuevos que fijen, armonicen y aclaren los conocimientos.

Inspección Técnica General, marzo 24 de 193[illegible]

F. J. PICAREL

AVISOS DE LICITACION

I

Buenos Aires, marzo 1º de 1933.

Exp. 26696-R-931.

Llámase a licitación pública por el término de 30 días contados hasta el 20 de abril de 1933, a las 15 horas, para contratar las obras de ampliación de la escuela nacional Nº 53 de Cipolletti (Río Negro).

Datos en la Dirección General de Arquitectura (Rodríguez Peña 935 — 2º piso).

Esta licitación tendrá lugar simultáneamente en esta Capital y en Viedma (Río Negro). — EL SECRETARIO GENERAL.

II

Buenos Aires, marzo 9 de 1933.

Exp. 3208-I-933.

Llámase a concurso por el término de 30 días contados desde el 20 de marzo de 1933, a los médicos argentinos egresados de las Universidades de la República, con tres años de actuación profesional como mínimo, para optar a puestos de Médicos Inspectores de Escuelas al Aire Libre. Datos en Inspección Médica Escolar, Callao 19. — EL SECRETARIO GENERAL.



